

Inkluusion toteuttamisen haasteet ja mahdollisuudet

Luokanopettajien käsityksiä inkluusion toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä

Pro gradu -tutkielma

Essi Posti

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Inklusion toteuttamisen haasteet ja mahdollisuudet - Luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä

Tekijä: Essi Posti

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __ Licensiaatintyö __

Sivumäärä: 100 + 2 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on inklusion toteuttamisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteenani on selvittää, millaiset tekijät edistävät inklusiota ja millaisia mahdollisuuksia sen toteuttaminen tuo opetukseen ja kasvatukseen. Lisäksi nostan esille inklusion toteuttamiseen liittyviä haasteita, joita luokanopettajat ovat kohdanneet inklusiivisessa yleisopetuksen luokassaan. Haasteiden ja kehityskohteiden esiin nostaminen voi tuoda uutta tietoa siitä, miten inklusiivista koulua voitaisiin jatkossa vielä kehittää. Käytän tässä laadullisessa tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa ja analysoin aineistoani fenomenografisen analyysin avulla. Tutkimusaineistoni olen kerännyt sähköisellä kyselylomakkeella ja tutkimukseeni osallistui yhteensä kuusitoista luokanopettajaa ympäri Suomen. Kyselyyni vastaajat toimivat vastaushetkellä inklusiivisen luokan opettajana. Tämä oli kriteerinä kyselyyn vastaamiselle.

Tuloksistani selviää, että inklusion toteuttamiseen liittyvät edistävät tekijät ja sen tuomat mahdollisuudet liittyvät opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, johon sisältyvät inklusiivisten arvojen toteuttaminen käytännössä, monipuolinen eriyttäminen ja yksilöllistäminen, moniammatillinen yhteistyö sekä joustavat opetusjärjestelyt. Yksilöllisen oppimisen tukeminen nähtiin monipuolisena keinona antaa lapselle mahdollisuus kehittyä omalla tasollaan. Arvioinnin monipuolisuus nähtiin rikkautena ja mahdollisuutena asettaa oppilaille yksilöllisesti sopivat tavoitteet. Haastaviksi tekijöiksi inklusion toteuttamisessa nimettiin resurssien ja valmiuksien puute opettaa inklusiivista luokkaa. Lisäksi koulujen ja kuntien vastuuta inklusiivisen toimintakulttuurin rakentamisessa korostettiin kehittämiskohteena, johon toivottiin selkeämpiä ja yhtenäisempiä linjoja. Samalla toivottiin kehitystä täydennyskoulutusten tarjoamiseen sekä tukea työssäjaksamiseen.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen luokka, inklusiivinen koulu, perusopetus, fenomenografia

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Kohti kaikille yhteistä koulua.....	9
2.1 Segregaatiosta integraatioon	9
2.2 Integraatiosta inklusioon	13
3 Inklusiivinen kasvatus.....	16
3.1 Inklusiivinen koulu	17
3.2 Luokanopettaja inklusion toteuttajana	23
3.3 Oppimisen tukeminen inklusiivisessa koulussa.....	30
4 Tutkimuksen toteutus	34
4.1 Tutkimuskysymykset.....	34
4.2 Laadullinen tutkimus	35
4.3 Fenomenografinen tutkimus lähestymistapana	36
4.4 Aineistonkeruu kyselyn avulla	40
4.5 Tutkimukseen osallistujat	43
4.6 Fenomenografinen analyysi	45
5 Inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa	52
5.1 Inklusiivinen luokka ja oppilaiden yksilölliset tarpeet.....	53
5.2 Inklusion toteuttamista edistävät tekijät.....	56
5.2.1 Opetuksen suunnittelu ja toteutus.....	56
5.2.2 Yksilöllisen oppimisen tukeminen	62
5.2.3 Arvioinnin monet muodot.....	65
5.3 Inklusion toteuttamisen haasteet ja kehityskohteet	68
5.3.1 Resurssien puute	69
5.3.2 Valmiuksien vajavaisuus ja kokemuksen puute	72
5.3.3 Inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin kehittämisprosessi.....	76
6 Pohdinta	85
LÄHTEET	91
LIITTEET	101

1 Johdanto

Inkluusio on ideologiana noussut koulumaailman tietoisuuteen vuonna 2016 tulneiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä. Ne korostivat uutena ilmiönä koulujen velvollisuutta toimia inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Koulujen tuli nyt ensimmäistä kertaa virallisesti keskittyä siihen, että koulun tärkein tehtävä on luoda koulukulttuuria, jossa kaikille oppilaille luodaan mahdollisuus esteettömään oppimiseen omassa lähikoulussaan. Lähtökohtaisina arvoina inklusion kehittämiseksi kouluissa todettiin olevan tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus sekä yhdenvertaisuus. (Opetushallitus 2014, 18.) Aihe on hyvin ajankohtainen, sillä nykyiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat ehtineet olla käytössä kouluissa tämän tutkimuksen valmistuessa vasta noin 3 vuotta. Koulut ja luokanopettajat ovat keskellä muutosten tuulia, jolloin heiltä vaaditaan oman työnsä kriittistä arviointia sekä kehittämistä. Opetusta tulee mukauttaa arvoihin sopiviksi ja oppilaiden yksilölliset tarpeet ja oppimisedellytykset tulee ottaa huomioon uudesta näkökulmasta käsin. (Oksanen 1998, 232–237.)

Siirtymä segregaation kautta integraatioon ja kohti inklusiivista kasvatusta on käynyt läpi monia historiallisesti merkittäviä kehityslinjoja ja sitä usein kuvaillaan erityisopetuksen kehittymisprosessin kautta (Moberg 2002, 34). Koulutuksen kehityksen pääpiirteet kuvaillaan segregoivista koululaitoksista ja -luokista siirtymisenä fyysisen integraation kautta kohti kaikkien yhteistä koulua. Integraatio-ideologian avulla on päästy jo hyvin lähelle koululaitosta, joka on kaikille yhteinen, mutta jossa edelleen nähdään lähtökohtana erilaisten oppilaiden olevan ”ulkopuolella”, josta heidät otetaan mukaan koulumaailmaan. Inklusiivisessa kasvatuksessa lähtökohtana on, että kaikki oppilaat saavat käydä lähikouluaan oman ikäluokkansa kanssa kaikkien yhteisessä koulussa, eikä ketään lasta saa heidän yksilöllisten tarpeidensa perusteella kohdella epätasa-arvoisesti tai leimaavasti. Koulun tärkeimpiä tehtäviä on tarjota kaikille oppilailleen tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja arvokasta opetusta, jossa korostuu opetuksen laatu ja kouluorganisaation kehittäminen. (Moberg 1998, 136–143.)

Inklusiivisen kasvatuksen kehittäminen ja tuleminen osaksi koulukulttuureita ei ole kuitenkaan täysin mutkatonta ja suoraviivaista arvojen ja käytäntöjen siirtämistä koulutuksen kentälle. Salamancan julistus vuonna 1994 on edistänyt inklusiiokehitystä, sillä sen avulla on laadittu yhteiset koulutuspoliittiset linjaukset ja vaatimukset kaikille maailman kouluille edistää inklusiota kansainvälisellä tasolla. Tämä julistus on määrittänyt inklusion kehittämistä myös Suomessa 2000-luvulta lähtien. (Lakkala 2008a, 27–29.) Kansainvälisellä tasolla käydyissä keskusteluissa on korostettu inklusion kehittymisen prosessinomaisuutta ja muuttuvaa luonnetta. Muutosta vaaditaan monen eri toimijan tasolla, minkä tulee lähteä liikkeelle yhteiskunnallisista rakenteista, edeten kohti kuntia, kouluja, rehtoreita ja opettajia. Yhteiskuntarakenteiden kehittäminen sekä koulun sisäisten järjestelmien muuttaminen ovat ensisijaisia lähtökohtia, joiden avulla luodaan edellytyksiä toimia ja oppia inklusiivisessa koulussa. Tämän vuoksi oppimisen esteiden poistaminen on aina toteutettava ympäristöstä käsin, ei oppilaiden tai heidän tarpeidensa kautta. (Väyrynen 2001, 17–18.) Inklusiivisen kasvatuksen eteenpäin vieviä voimia ovat yhteisöllisyys, osallisuus, yhdessä tekeminen, oppilaslähtöisyys sekä esteettömän oppimisen mahdollistaminen. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen ja oppivan yhteisön rakentaminen vaativat työtä koulun johdolta, rehtorilta sekä koko koulun henkilökunnalta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 15–24.)

Luokanopettajan roolit ja erilaiset tehtävät ovat inklusion myötä lisääntyneet ja monipuolistuneet. Opettajan tulee suunnitella ja kehittää opetustaan, korostaa inklusiivisia arvoja työssään, laatia oppimista tukevia asiakirjoja, arvioida oppilaita monipuolisesti ja yksilöllisesti, eriyttää opetustaan, toteuttaa oppilaslähtöistä ja osallistavaa opetusta, vaihdella ja mukauttaa opetusmenetelmiään, kirjata havaintojaan ja tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti niin, että tuki on tuotu osaksi yleisopetusta. (Saloviita 2009a, 48–57.) Muuttuvat roolit ja työnkuvan muutos sekä uudenlaisten käytänteiden kehittäminen ovat välttämättömiä, jotta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voidaan noudattaa. Norrenan (2015, 91–97) mukaan opetuksen kehittämistä tulisi lähteä toteuttamaan ensin koulun tasolla ja tämän jälkeen vasta yksittäisen opettajan näkökulmasta. Kehittämistyön pohjana toimivat yhteiset koulun arvot, uskomukset ja asenteet.

Inkluusion toteuttaminen kouluissa on tuonut esille mielipiteitä puolesta ja vastaan. Uusikylä (2018) toteaa blogissaan, että uudistettaessa kouluissa erilaisia pedagogisia järjestelmiä, tulisi luokanopettajien ääni saada kuuluviin ja sitä tulisi kuunnella. Hänen mukaansa on virheellistä ajatella ja olettaa, että opettajien ammattitaito, pätevyys ja kyvykkyys toimia uudistuneissa oppimisympäristössä sekä sen tuomissa vaatimuksissa mukautuisivat muuttuviin käytänteisiin ja prosesseihin kuin itsestään. Samalla hän toteaa, että erilaiset koulumaailman muutokset ovat välttämättömiä, mutta niitä tulisi toteuttaa oppilaiden ja opettajien kokemuksia kuunnellen ja kunnioittaen.

Myös Ylen tutkimuksessa saatujen haastateltavien vastausten perusteella ongelmiksi koettiin epätasa-arvoiset resurssit kuntien välillä, jotka aiheuttivat esimerkiksi liian suuria ryhmäkokoja sekä liian vähäisiä aikuisresursseja yhtä luokkaa kohden. Nämä seikat olivat vaikeuttaneet esimerkiksi yksilöllistä huomiointia ja siihen käytettävää aikaa. Tutkimuksessa todettiin myös, että isoissa ryhmissä toimiminen voi toimia erittäin hyvin, jos käytössä on tarpeeksi aikuisia ja tiimityöskentely sekä yhteisopettajuus tulevat kysymykseen. (YLE 15.5.2018.) Myös Sandberg (2017) on pohtinut blogissaan inkluusion tasa-arvoista toteutumista. Hän korostaa yksilöllisten tukitoimien merkitystä ja sopivan tavan löytämistä yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle, joka voi toisinaan löytyä niin toisesta luokasta kuin isosta yleisopetuksen ryhmästäkin. Kyse on hänen mukaansa inkluusion toteuttamisesta yksilön tarpeita kuunnellen ja sen mukaan menetellen.

Näistä lähtökohdista käsin on mielestäni hyvin mielenkiintoista ja omaa ammatillista osaamistani perehdyttävää lähteä tutkimaan, millaisena luokanopettajat kokevat inkluusion näyttäytyvän tämänhetkisessä koulumaailmassa. Aihe herättää paljon ajatuksia ja erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä varmasti tulvii kasvatuksen kentältä. Oma luokanopettajaurani on vasta ottamassa ensiaskeliaan, joten koen myös tärkeäksi tutkia tarkemmin ilmiötä, joka on kohtalaisen tuore, mutta samalla myös varmasti hyvin ajankohtainen astuessani työelämään. Tutkimukseni tavoit-

teenä on tuoda esiin luokanopettajien erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia inklusion toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä, mahdollisuuksista sekä sen mukanaan tuomista haasteista ja kehittämisen kohteista. Tutkimukseni rakentuu teoreettisesta ja metodologisesta tutkimuksen toteutuksen osasta. Lopuksi teen pohdintaa tutkimusprosessini onnistumisesta kokonaisuutena.

Teoreettisessa osassa taustoitan tutkimustani jäsentämällä inklusion historiallista kehitystä segregaatiosta integraatioon ja aina inklusioon saakka. Tämän jälkeen avaan käsitteenä ja ideologiana inklusiivista kasvatusta luvussa 3, johon liittyvät käsitteet inklusiivinen koulu, luokanopettaja inklusion toteuttajana ja oppimisen tuen toteuttaminen osana inklusiivista koulua. Teoreettisen viitekehyksen avulla luon pohjan tutkimukseni varsinaiselle toteuttamiselle. Luku 4 käsittelee itse tutkimusta ja tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja. Aluksi kuvaan tutkimuskysymykseni sekä tutkimukseni tavoitteet, joita seuraten ja kunnioittaen olen edennyt koko tutkimukseni ajan. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia, lähestymistapaani ja valintojani sekä itse varsinaisen tutkimuksen toteutuksen. Tuloksia kuvailen ja avaan tarkemmin luvussa 5. ”Inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa”. Inklusion toteuttamiseen liittyviä tekijöitä lähestyn luokanopettajan työn näkökulmasta, johon liittyvät opetuksen toteutus ja suunnittelu, yksilöllisyys oppimisen tukemisessa, arvioinnin monipuolisuus, resurssit, valmiudet sekä inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin kehittäminen. Inklusion toteuttamiseen liittyvien tekijöiden lisäksi tuon esiin luokanopettajien näkemyksiä inklusion toteuttamisen tuomista mahdollisuuksista sekä sen kehityskohteista. Luvussa 6 pohdin tutkimusprosessiani, sen etenemistä, tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimusprosessini käynnistyi syksyllä 2017, jolloin ryhdyin hahmottamaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Keväällä 2018 keräsin tutkimukseni aineiston sähköisellä kyselyllä. Kyselyyn osallistui yhteensä 16 luokanopettajaa, joilla oli vaihteleva määrä kokemusta luokanopettajantyöstä. Syksyllä 2018 aloitin todellisen kirjoittamisprosessin, tulosten analysoinnin ja keväällä 2019 viimeistelen työni.

Inklusiiviseen kasvatukseen ja inklusion toteuttamiseen liittyviä tutkimuksia on tehty melko paljon, erilaisista näkökulmista käsin. Löytämäni toteutetut tutkimukset on julkaistu 2000-luvulla, mikä kuvastaa inklusion olevan tämän hetken ilmiö koulutuksen ja kasvatuksen kentällä, ja se herättää ajatuksia myös opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Vuokila (2016) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut inklusion toteutumista peruskoulussa lasten näkökulmasta käsin, ja käyttänyt apunaan lasten kokemusmaailmaa. Lisäksi Takaeilola (2007) on kuvaillut omassa opinnäytetyössään luokanopettajien kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta sekä sosiaalisen pääoman vaikutuksia osana kouluyhteisöä ja opettamista. Myös Ailunka & Palojarvi (2011) ovat tutkineet pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajan näkökulmasta käsin oppilaiden erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamista sekä sitä, millaiset seikat edistävät ja estävät moninaisuuden kohtaamista inklusiivisen koulukulttuurin kehittyessä. Koivuharju & Komulainen (2016) ovat omassa tutkimuksessaan pyrkineet selvittämään luokanopettajien ja rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia inklusiosta tämän hetken koulumaailmassa. Omassa pro gradu -tutkielmassaan Näätänen (2011) on tarkastellut integraation ja inklusion toimivaa toteuttamista esi- ja alkuopetuksessa toimivien luokanopettajien näkökulmasta käsin. Lisäksi Rötkin (2007) on tutkinut rehtorien ja luokanopettajien näkemyksiä koskien inklusion ilmenemistä ja toteutumista kouluissa.

Tämä tutkimus on tarkoitettu kaikille kasvatusalalla toimiville alansa ammattilaisille sekä ennen kaikkea luokanopettajille, jotka tekevät töitä inklusion toteuttamisen parissa. Tutkimukseni voi auttaa avartamaan luokanopettajien näkemyksiä, ennakko-oletuksia ja -odotuksia ja samalla auttaa heitä kehittymään työssään. Toisaalta tutkimukseni voi toimia myös inspiraationa ja rohkaisuna niille opettajille, jotka haluaisivat lähteä kokeilemaan opettamista inklusiivisessa luokassa. Tutkimukseni pyrkimys on tuoda esille luokanopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja pohdintoja sekä näkökulmia kaikille luokanopettajille työnsä kehittämiseen.

2 Kohti kaikille yhteistä koulua

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luomisessa pyrin määrittelemään tutkimukseni pohjaksi sen kannalta keskeisimmät käsitteet. Inklusio, inklusion ilmeneminen perusopetuksessa sekä luokanopettaja inklusion toteuttajana olivat seikkoja, joiden pohjalta tutkimukseni käynnistyminen oli mahdollista. Teoreettisen viitekehyksen muotouduttua pyrin selvittämään luokanopettajien käsityksiä inklusion toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä kouluissa ja yleisopetuksen luokissa, joissa inklusiota toteutettiin tutkimuksen toteutushetkellä.

Segregaatio, integraatio ja inklusio ovat kaikki olleet omien aikojensa ideologioita. Niiden kehityskaaren kautta koulu, oppilaitokset ja yhteiskunta ovat kehittyneet jo monien vuosikymmenten ajan. Tutkimukseni kannalta koin merkittäväksi, että tutkimuksen lukija ymmärtää inklusion kehittymiseen vaikuttaneet tekijät, jotka tässä tutkimuksessa olivat segregaatio ja integraatio. Keskeisenä näkökulmana inklusio tuo muuttuneita käsityksiä perinteisestä koulusta sekä sen merkityksestä uudenlaisena toimintaympäristönä. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13.) Inklusio on tuonut omiksi arvoikseen muun muassa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden, joita pidetään inklusion lähtökohtina ja perusperiaatteina (Vehmas 2005, 107–108). Inklusiossa korostetaan lasten oikeuksia, esteettömyyttä ja oikeudenmukaisuuden vaalimista, joiden tulisi olla lähtökohtaisesti tärkeää kaikille yhteiskunnan jäsenille sekä sen kasvaville yksilöille (Opetushallitus 2014, 14–16). Inklusio pyrkii koulumaailmaan ja yhteiskunnassa vallitseviin ajattelumalleihin, jonka tarkastelu tulee aloittaa sen kehittymisen näkökulmasta.

2.1 Segregaatiosta integraatioon

Suomalaisen koulujärjestelmän kehittyminen kohti inklusiota ja inklusiivista opetusta on lähtenyt liikkeelle erityisopetuksen kehityksestä. 1800-luvun alkupuolis-

kolla vallitsi käsitys vammaisten eristämisestä. Segregaation määritelmänä voidaan pitää jonkin ihmisryhmän erottamista muista vammaisuuden, rodun tai muun sairauden perusteella. Erityisopetuksen historian kehityksessä sen näkyy erityisesti normaaliopetuksesta eristämisenä aistivammalaitoksiin ja muihin erityiskouluihin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 255.) Erillistä erityisopetusta laitoksissa toteutettiin 1800-luvun lopulla, jolloin vammaiset, sokeat ja kuurot suljettiin erillisiin kouluihin ja laitoksiinsa (Nygård 1998, 170). Kansakoulu oli tarkoitettu ilman tukitoimia pärjääville oppilaille, eli niin sanotusti normaaleille oppilaille. Erityiskoulut ja laitokset toimivat siis kansakoulun rinnalla, mutta kunnollista erityisopetusjärjestelmää ei ollut saatavilla. Ensimmäiset apukoulut perustettiin 1900-luvun alussa. Todettiin, että erityisopetusta tarvitaan, jotta opiskelu etenee sujuvasti. Apukoulut olivatkin erityisopetuksen kehityksen kannalta ensimmäisiä erityisopetusmuotoja, johon oli yhdistetty heterogeenisimmät ja erilaisia tarpeita omaavat oppilaat. Oppilasryhmät koostuivat sokeista, kuuroista, kehitysvammaisista sekä pahatapaisista oppilaista. Opetusta saivat kuitenkin yhä edelleen ensin normaalioppilaat, sitten vasta erityisryhmät. (Kivirauma 2009, 31–33.)

Vuonna 1921 voimaan astui oppivelvollisuuslaki, jota sovellettiin kuitenkin hyvin vapaamuotoisesti. Se ei merkittävästi vaikuttanut kansakoulujen toimintaan tai erityisoppilaiden opetuksen tasoon. (Rönty 2009, 181.) Myöhemmin kansakoulun laajennuttua koko ikäluokan kouluksi, tuli ajankohtaiseksi järjestää ensimmäiset erityisopetusta koskevat komiteamietinnöt 1940-luvulla. Todettiin, että erityisoppilaiden erityisopetukseen tuli panostaa ja varsinkin kaupungeissa siirryttiin tarkkailuluokkien käyttöön. (Kivirauma 2009, 35.) Tarkkailun avulla voitiin määritellä, millaisen erityisopetuksen muodon oppilas vaati selviytyäkseen oppivelvollisuuden suorittamista. Tämä johti kuitenkin siihen, että kunnollisen erityisopetusjärjestelmän puuttuminen aiheutti usein luokalle jättämistä ja ehtojen antamista. Erityisopetuksen järjestämisessä oli myös suuria eroja kaupungissa ja maaseudulla asuvien välillä. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–17.)

Koulutusjärjestelmän rakenteen muokkautuessa huomattiin erityisen hyvin erilaiset pienimmätkin oppimisen poikkeavuudet, sillä opintojen vaatimukset kiristyivät

entisestään. Lukemisen, kirjoittamisen ja kommunikaation taidot nousivat entistä tärkeämpään rooliin. Kommunikaatiotaitoihin liittyvät vaikeudet olivat sellaisia, että olemassa ollut erityisopetusjärjestelmä ei sopinut tällaisten vaikeuksien opimisen tukemiseen. (Kivirauma 2002, 30.) Erityisopetusta ryhdyttiin korostamaan ennaltaehkäisevänä opetusmuotona, jonka seurauksena perustettiin ensimmäiset kasvatusneuvolat. Kasvatusneuvolat olivat osa-aikaisen erityisopetuksen synnyn suurin vaikuttava tekijä, sillä niiden avulla pystyttiin nyt järjestämään erityisopetusta luokkamutoisesti. Luokat olivat erityisopettajan alaisuudessa toimivia, joissa erityisopettaja opetti kaikkia aineita. Myöhemmin opetus muuttui osa-aikaiseksi, jonne oppilaita siirrettiin luokanopettajan läheteellä. (Kivirauma 2002, 30–31.) Osa-aikainen erityisopetus mahdollisti aiemman eristävän opetusmuodon tulemisen lähemmäksi koulujärjestelmän rakenteiden muutosta (Jahnukainen ym. 2012, 18).

1960-luvulle saakka segregatioajattelu oli vallitsevaa. Myöhemmin segregatiota kannattavaa erityisopetusta on pidetty oppilasta leimaavana ja yhteiskunnasta syrjäyttävänä opetuksen muotona. (Moberg 1998, 137.) Segregatio korosti vahvasti ongelmakeskeistä ajattelua, jonka mukaan oppilaassa olevat ongelmat johtuvat hänen ominaisuuksistaan. Lisäksi oppilaan kykyjä oppimisessa perusteltiin hänen heikkouksiensa ja puutteidensa perusteella, eikä esimerkiksi hänen vahvuuksiaan otettu huomioon. Normaaleiden ja erityisten oppilaiden luokittelussa käytettiin myös kaksoisjärjestelmän käsitettä, joka kuvasti vahvasti erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta erillisinä opetuksen muotoina. Kaksoisjärjestelmä-ajattelun pohjana nähtiin siis yleisopetuksen ja erityisopetuksen järjestäminen erillisissä koulurakennuksissaan ja luokissaan. Kun oppilaat oli luokiteltu, heidän opetustaan leimasi vahvasti yksilöllistäminen ja erityisyys. Luokittelun päätarkoituksena oli, että oppilas sai erityisopetusta vaikeutensa ja ongelmansa perusteella. (Naukkari 2001, 123–126.)

1960-luvun lopulla heräsi voimakasta kritiikkiä segregatiota kohtaan. Sen kyseenalaistamisen lähtökohtana olivat ajatukset erityisopetuksen tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta eristäytyneenä opetuksen muotona. Lisäksi korostui erityisluokkien leimaavuus, sillä erityisoppilaille voitiin antaa kyseenalaistajien mukaa normaalissa luokassa yhtä tehokasta opetusta. (Moberg 2002, 36.) Tutkimusten puuttumisen lisäksi integraatioajattelua nosti esille ajattelutavan, joka korosti kaikkien ihmisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta. Näin syntyi 1960-luvulla normalisaationperiaate. Sen tarkoituksena oli taata vastaavat oikeudet niin vammaisille kuin tavallisillekin oppilaille. Laitoksiin ja erityisluokkiin eristäminen ei ollut siis normalisaationperiaatteen mukaista opetusta ja se koettiin moraalisenä ongelmana. (Moberg & Savolainen 2009, 78–79.)

Pian integraation käsite oli laajalti tunnettu Pohjoismaissa. Sen tavoitteena oli erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittaminen. Erityisopetus haluttiin tuoda osaksi yleistä kasvatusta ja yleisopetusta niin, että integraation avulla pystyttiin tarjoamaan samassa koulussa mahdollisuudet kaikille oppia, yksilölliset tarpeet huomioiden. Samalla luotiin pohjaa yhteiskunnalle, jossa tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus olivat läsnä. (Moberg 1998, 137.) Integraatiota on tavoiteltu asteittain ja sen organisoimiseksi on kuvailtu erilaisia tasoja. Kun pyritään muokkaamaan oppimis- ja kasvuympäristöistä sekä yhteisöistä erilaisuutta hyväksyviä ja lisäämään yhteenkuuluvuutta oppijoiden keskuudessa, voidaan puhua integraatiosta prosessina. (Moberg 2002, 37.) Mobergin ja Ikonen (1980) mukaan integraatio voidaan nähdä toteutuvan neljän eri tason kautta. Ensimmäinen taso on fyysinen integraatio, jonka tarkoituksena on nimensä mukaisesti siirtää erityisluokat fyysisesti yleisopetuksen tiloihin tai sijoittaa erityisoppilas tavalliseen luokkaan. (Naukkarinen 2001, 128.) Fyysinen integraatio tarkoittaa siis samoissa tiloissa olemista, mutta se ei yksinään riitä integraation täydelliseen toteutumiseen (Takala 2010a, 16).

Seuraavina tasoina Moberg ja Ikonen (1980) ovat kuvailleet funktionaalisen eli toiminnallisen integraation sekä sosiaalisen integraation käsitteet. Toiminnallista

integraatiota pidetään luonnollisena jatkumona fyysiselle integraatiolle, sillä toiminnallisuuden tavoitteena on pyrkiä yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen myös itse toiminnassa. Siihen sisältyy resurssien jakaminen sekä niiden käyttäminen osana suunnittelua. Myös yhteistyön tekeminen eri alan ammattilaisten kanssa on avainasemassa. Sosiaalisessa integraatiossa kohdataan usein haasteita, sillä sen merkitys korostuu sosiaalisen ympäristön ja suhteiden rakentamisessa. Sen avulla pyritään vaikuttamaan ja tuomaan lähemmäksi integroitua yksilöä ja paikkaa, johon hänet integroidaan. Molemminpuolinen kunnioitus, hyväksyntä ja arvostus pyritään saavuttamaan positiivisin keinoin ja samalla kasvattamaan yksilön tukiverkostoa. (Teräväinen 2011, 89.) Viimeisenä integraation tasona on yhteiskunnallinen integraatio, joka ohjaa yksilöä kohti tasa-arvoista yhteiskunnan jäsenyyttä ja yhteisössä toimimista. Tämä integraation taso korostuu erityisesti aikuisiässä koulutuksen jälkeen. (Moberg & Savolainen 2009, 82.)

Myöhemmin myös Suomessa herätti keskustelua Yhdysvalloissa 1960-luvulla vallalla oleva integraatioajattelu, jota kutsuttiin mainstreaming-ajatteluksi. Se otti kantaa perinteisen erityisopetuksen järjestämiseen. (Lakkala 2008a, 21.) Mainstreaming-ajattelussa nousi pinnalle oppilaalle yksilöllisen kasvatusohjelman tekeminen, koulutushenkilökunnan vastuun selkeyttäminen sekä vähiten rajoittavan ympäristön periaate (Moberg 2002, 39). Vähiten rajoittavan ympäristön -periaate on ollut tärkeä edelläkävijä inklusio -käsitteen muodostumiselle (Lakkala 2008a, 21).

2.2 Integraatiosta inklusioon

Integraation pääperiaatteena ja pyrkimyksenä on tuoda yhteen erilaisia tarpeita omaavat oppilaat niin, että kaikki toiminta tapahtuu yhteisten periaatteiden mukaisesti mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää kuitenkin erityisoppilaiden tarpeiden huomiointia. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 248–249.) Integraatio nähdään myös eräänlaisena jatkumona segregatiolle. Integraatio ei kuitenkaan leimaa lasta hänen erilaisuutensa perusteella, vaan kaikki lapset nähdään ainutlaatuisina yksilöinä oman taustansa, taitojensa sekä

erityistarpeidensa kautta. Samalla heille annetaan mahdollisuus oppia tavallisessa yleisopetuksen luokassa. (Shaw & Forest 2004, 147.)

1970–1980 -luvuilla integraation kehityksen todettiin olevan riittämätöntä ja sitä kohtaan heräsi voimakasta kritiikkiä. Erilliset oppimisympäristöt ja eristävä erityisopetus olivat edelleen mahdollisia ja ne koettiin segregaatioon viitattaviksi toimintamalleiksi, eivätkä ne olleet integraatioajattelun mukaisia. Vähiten rajoittavan ympäristön periaate ei enää pelkästään riittänyt. (Moberg & Savolainen 2010, 83.) Tyytymättömyys tilanteeseen synnytti uusia integraatioliikkeitä, jotka ryhtyivät tekemään integraatioajattelun ideologian tavoitteiden uudelleenarviointia sekä kokonaisuuden tarkastelua. Pyrkimyksenä oli sulauttaa erityisopetusta ja yleisopetusta yhä enemmän kokonaisuudeksi. Yksi esiin noussut integraatioliike oli 1980-luvulla syntynyt REI-liike, joka on lyhenne sanoista '*Regular Education Initiative*'. Se vaati ensimmäisten joukossa yleisopetusta ottamaan vastuun erityisopetuksen piirissä olevista oppilaistaan. (Moberg 2002, 42–43.)

Myös suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitys integraatiosta kohti inklusiota on lähtenyt liikkeelle maailmalla olleista pyrkimyksistä uudistaa ja kehittää integraatioajattelua (Lakkala 2008b, 46). Inklusio -käsitteen käytölle on tehty perusteluja, miksi sen käyttö on tarkoituksenmukaisempaa kuin integraation. Ensinnäkin se kuvaa mainstreaming- ja integraatio- käsitteitä paremmin sen, mitä todella tarvitaan. Oppilaita ei sijoiteta suureen oppilasmassaan, vaan kaikki oppilaat ovat lähtökohtaisestikin jo mukana kaikessa toiminnassa. (Moberg 2002, 43.) Inklusion periaate on, että kaikki saman ikäluokan oppilaat voidaan sijoittaa saman yleisopetuksen piiriin. Kouluissa tulisi huomioida kaikkien oppilaiden tarpeet esimerkiksi joustavilla ryhmittelyillä mahdollisimman esteettömästi. (Huttunen & Ikonen 1999, 64–65.) Integraatio käsitteenä antaa ymmärtää, että joku on ulkopuolella ja hänet otetaan sieltä mukaan osaksi koulua. Rakentaessa kaikille yhteistä, inklusiivista koulua, tulisi ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet tasapuolisesti, eikä pelkästään vain erityisoppilaiden. (Moberg 2002, 43.)

Ideologian kehittyminen kaikille yhteisestä koulusta on lähtöisin integraatioajattelun pohjalta, jossa havaittiin puutteita ja ongelmia. Integraation mukaiset ajatus- ja toimintamallit eivät olleet muuttaneet tarpeeksi koulutusjärjestelmää segregaatios- tiosta. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 14.) Muutoksen ja kehityksen kautta inklusio auttoi pääsemään eroon myös mallista, jossa poikkeavuus nähtiin pelkästään lääketieteellisenä ongelmana. Inklusio korostaa sosiaalisen mallin mukaista ajattelua, jossa poikkeavaa oppilasta ei pyritä muuttamaan, vaan keskitytään sen sijaan oppilaan ja oppimisympäristön välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen. (Naukkarinen 2003, 13.) Laajemmassa merkityksessään inklusio korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja erilaisten oppimisympäristöjen kehittämistä, josta pyritään poistamaan erilaisia esteitä osallistumisen ja oppimisen tieltä (Väyrynen 2001, 18).

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulautumisen myötä koulutusjärjestelmä muotoutui kaksoisjärjestelmästä yhdistyneeksi järjestelmäksi. (Naukkari- nen 2005, 12.) Integraatioajattelu oli aiemmin rajoittunut kaksoisjärjestelmän si- sälle, johon inklusio pyrki tuomaan muutoksen kehittämällä uutta koulutusjärjes- telmää. Suurin ero kaksoisjärjestelmän ja uuden yhdistyneen järjestelmän välillä on, että enää oppilasta ei viedä palveluiden luo, vaan nyt palvelut tuodaan oppi- laan luokse. Tämä näkyy esimerkiksi erityisopettajan siirtämisenä tai koulunkäyn- ninohjaajan mukaan ottamisena osaksi yleisopetuksen luokkaa. (Naukkarinen 2001, 127.)

Integraation ja inklusion tavoitteet koskien tasa-arvoa ovat hyvin samanlaiset. Suurimmat erot niiden välillä koskevat käsitteiden todellisia merkityksiä. Integraa- tiossa puhutaan oppilaiden mukaan ottamisesta, kun taas inklusion lähtökoh- tana ajatellaan olevan kaikkien oppilaiden mukaan kuuluminen. Integraatio myös korostaa erityisiä tarpeita omaavien lasten oikeuksien puolustamista ja erityi- syyttä osana perusopetusta. Inklusio näkee erilaisuuden olevan osa ihmisyyttä ja korostaa näkemystä, että kaikki lapset ovat mukana, olivat heidän yksilölliset tarpeensa millaiset tahansa. (Lakkala 2008a, 24.)

3 Inklusiivinen kasvatus

Inklusion toteuttaminen kouluissa perustuu inklusion perusarvoihin, joita ovat tasa-arvoisuus, demokraattisuus ja oikeudenmukaisuus. Kansainvälisellä tasolla inklusion käsite on noussut voimakkaimmin esille ensimmäisen kerran Salamancan julistuksessa vuonna 1994. Konferenssissa UNESCO:n johdolla luotiin ja hyväksyttiin koulutuspoliittinen ohjelma, jossa haluttiin korostaa kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin, ilman erottelua erityisluokkiin tai tavallisiin yleisopetuksen luokkiin. (Saloviita 2006, 338.) Inklusion tuli vastata jokaisen lapsen tarpeisiin niin, että muutosta ei vaadita lapselta, vaan kouluilta toimijoina (Saloviita 2006, 340). Myös monet muut kansainväliset organisaatiot, kuten Yhdistyneet Kansakunnat ja UNICEF ovat seisonneet inklusio -periaatteen takana (Väyrynen 2001, 15). Vuonna 2006 YK:ssa hyväksyttiin myös yleissopimus, jossa otettiin kantaa ihmisoikeuksiin, vedoten vammaisten tasavertaisiin oikeuksiin. Sopimuksessa vammaisuuden luokittelu syrjinnän perusteena tuomittiin jyrkästi, sillä kaikilla vammaisilla lapsilla ja nuorilla tuli saada osallistua inklusion mukaisesti laadukkaaseen ja ilmaiseen perusopetukseen. Yleissopimuksen syntymisellä oli suuri merkitys kaikille yhteisen koulun kehittämisessä. Näiden tapahtumien vauhdittamana inklusion perusperiaatteet ja lähtökohdat alkoivat nousta esiin suomalaisessa perusopetuksessa, sillä kansainvälisiin sopimuksiin sitoutuminen vaati myös konkreettisia muutoksia koulutusjärjestelmäämme. (Moberg & Savolainen 2009, 88.)

Suomen Perustuslaissa myös todetaan, että kaikille ihmisille tulee taata tasavertaiset kansalaisoikeudet, jotka koskevat poliittisia, taloudellisia ja sosiaalisia oikeuksia mutta myös sivistyksellisiä oikeuksia (Perustuslaki 11.6.1999/731, §6). Lisäksi lasten yksilöllisyys tuli ottaa huomioon niin, että kaikille lapsille taataan yhtäläiset mahdollisuudet oppivelvollisuuden täyttämiseksi perusopetuksessa (Perustuslaki 11.6.1999/731, §16). Opetusta tulisi toteuttaa ja asettaa sille tavoitteet, jotka edistävät tasa-arvoisuutta ja jotka antavat oppilaille edellytyksiä kasvaa ja kehittyä täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Perusopetuslaki

21.8.1998/628, §2). Opetushallituksen laatimat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat myös sitoutuneet noudattamaan valtakunnallisia perusteita ja säädöksiä, jotka on kirjattu Perustuslakiin ja Perusopetuslakiin. Vuonna 2014 julkaistuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on nostettu esille, että opetuksen esteettömyydestä, saavutettavuudesta ja tasa-arvoisuudesta tulee huolehtia. (Opetushallitus 2014, 18.) Tasa-arvon tulee näkyä myös fyysisten oppimisympäristöjen opetusjärjestelyissä sekä itse opetuksessa ja sen sisällöissä (Booth & Ainscow, 2005, 10–11).

Inklusiota voidaan kuvata siis eräänlaisena filosofiana ja ajattelutapana, mutta ennen kaikkea se tulee nähdä toimintamallina (Väyrynen 2001, 15). Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on kirjattu, että sitä tulee kehittää inklusiiviseen suuntaan, tasa-arvoiseksi ja osallistavaksi koulutukseksi. Tämä tarkoittaa, että inklusiivisen koulutusjärjestelmän tulee systemaattisesti pyrkiä siihen, että se ehkäisee, puuttuu ja poistaa yhteisöissä ilmenevää syrjintää. Syrjintä voi kohdistua yksilön sukupuoleen, etniseen taustaan, uskontoon, sosioekonomiseen asemaan, kykyihin tai asenteisiin. Inklusio kannustaa hyväksymään erilaisuuden ja näkemään sen kaikille oppijoille kuuluvana ominaisuutena. (Ketovuori & Pihlaja 2016, 229–230.)

3.1 Inklusiivinen koulu

Inklusiivista kasvatusta voidaan pitää eräänlaisena jatkuvana prosessina, joka koskee koko yleisopetusta (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 25). Tämän prosessin tavoitteena on taata kaikille oppilaille oikeus laadukkaaseen perusopetukseen ja samalla antaa tukea heidän erilaisiin ja vaihteleviin tarpeisiinsa. Erilaisuus ja yksilöllisyys nähdään voimavarana ja oppilaan rooli korostuu aktiivisena toimijana osallistumisen kautta. (Booth & Ainscow, 2005, 14–15.) Inklusio nähdään siis kasvatustyötä ohjaavana arvoperustana, jossa korostetaan kaikkien oppilaiden osallisuutta (Alila 2014, 63). Inklusion arvot tulevat näkyviksi inklusiivisessa kasvatuksessa, jonka tulee taata kaikille oppilaille mahdollisuus käydä koulua

omassa lähikoulussaan yksilöllisesti, lähikouluperiaatteen mukaisesti (Moberg & Savolainen 2009, 84).

Kun otetaan huomioon kaikkien oppilaiden erilaisuus sekä yhteisöjen erilaiset tarpeet, kyvyt, ominaisuudet sekä oppimisodotukset, voidaan nähdä inklusion toteutuvan entistä paremmin ja samalla pyrkiä tunnistamaan erilaiset syrjinnän muodot (Unesco 2008, 3–4). Tärkeintä on keskittyä oppimisen esteiden poistamiseen ja vähentämiseen, jotka vaikeuttavat oppilaan oppimista tai erilaisiin yhteisöihin liittymistä. Esteet oppimiselle ja osallistumiselle voivat liittyä esimerkiksi oppilaan sukupuoleen, uskontoon, sosio-ekonomiseen asemaan, kieleen tai kulttuuriseen alkuperään. On tärkeää tiedostaa, että esteet voivat esiintyä myös koulukulttuureissa tai sen rakenteissa, kuten esimerkiksi koulun opetusmenetelmissä, sisällöissä tai tavoitteissa. Tämän vuoksi inklusiivisen kasvatuksen kehittämisessä tulee pyrkiä avoimeen ja kriittiseen arviointiin myös koulukulttuurin tasolla. Koulun henkilökunnan asennoituminen, joustokyky sekä tasa-arvoinen lähestymistapa oppilaiden erilaisuutta kohtaan voivat myös vaikuttaa koulukulttuurin kehittymiseen. (Väyrynen 2001, 18.)

Inklusion kehittämistä ja osallistavan opetuksen toimimista kouluissa ovat tutkinut monet henkilöt. Kyrö-Ämmälä ja Lakkala (2017) ovat osallistuneet teoksen *Inclusion in socio-educational frames* kirjoittamiseen yhdessä kolmen muun Euroopan maan asiantuntijoiden kanssa. Kyseessä on Erasmus+-hanke, jonka tavoitteena oli tutkia, kuinka erilaisten oppilaiden koulutuksellisia, sosiaalisia ja sosio-psykologisia tarpeita voitaisiin tukea entistä paremmin ja kuinka inklusiivinen kasvatusta voisi kehittyä tässä suhteessa entistä paremmaksi. Taustalla oli pyrkimys tukea kaikkien oppilaiden osallisuutta, tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta osana inklusiivista koulua. Tutkimukseen osallistuneilla mailla oli erilaiset kulttuuriset taustat mutta ne kaikki olivat sitoutuneet noudattamaan yhteisiä eurooppalaisia sopimuksia, samalla kehittäen oman kotimaansa koulutusjärjestelmää.

Tutkimuksessa mukana olleissa neljässä koulussa otettiin käyttöön inklusiivisen kasvatuksen pääperiaatteet. Eri maista ja eri kouluista saatujen tulosten perusteella saatiin selville tärkeimmät tekijät, jotka takasivat tutkimuksien mukaan toimivan inklusiivisen kasvatuksen toteutuksen, riippumatta maiden erilaisista kulttuurisista taustoista. (Galkiené 2017, 8–9.)

Lakkala ja Kyrö-Ämmälä totesivat, että inklusiivisen kasvatuksen toteutumiseen vaikuttivat monet erilaiset tekijät. Lähtökohtana oli tehdä jatkuvaa pedagogista havainnointia ja arviointia. Osallistavaa opetusta ei heidän mukaansa voinut toteuttaa yhden opettajan voimin, sillä se on monimutkainen yhdistelmä, joka ei pelkästään koske oppilaan kognitiivisia taitoja vaan myös hänen koko persoonansa ja yksilöllisyytensä kehittymistä. Opettajien tulisi tiedostaa ja ymmärtää oppilaidensa kyvyt ja taidot, jonka jälkeen voitaisiin tarkastella inklusiivisen kasvatuksen toteutumista kolmen osatekijän kautta. Nämä tekijät olivat sosiaaliset, sosio-psykologiset sekä koulutukselliset tekijät. Sosiaaliin ja sosio-psykologisiin tekijöihin kuuluivat ymmärrys oppilaan yksilöllisyydestä sekä yhteisöllisyyden rakentumisesta koulu- sekä luokkatasolla. Opettajan roolia positiivisen ja kannustavan ilmapiirin rakentajana korostettiin, sillä sen merkitys oli suuri oppilaiden oppimisprosesseissa sekä sosiaalisten suhteiden rakentumisissa. Koulutuksellisilla tekijöillä tarkoitettiin opetus- ja oppimisprosesseja, johon vaikuttivat erilaiset yhteistyömuodot kodin, erilaisten ammattilaisverkostojen sekä muiden opettajien kanssa. Kaikki tekijät kuitenkin edellyttivät oppilaiden sitoutumista ja osallistumista heidän oman oppimisyhteisönsä toimintaan. (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017, 302–304.)

Booth ja Ainscow (2002) ovat myös teoksessaan *Index for Inclusion (Inklusion indeksit)* pyrkineet lisäämään ja kehittämään inklusiivista kasvatusta kouluissa. Teoksen ensimmäinen painos julkaistiin Englannissa vuonna 2000, kolmen vuoden kehittämistyön jälkeen. Uudistettu painos julkaistiin vuonna 2002, josta on julkaistu suomennettu versio vuonna 2005, joka kantaa nimeä *Koulu ja inklusio*. Inklusion indeksit koostuivat neljästä peruselementistä. Kaiken pohjana koulun kehittämisessä kohti inklusiivista koulua ovat avainkäsitteet sekä niiden sisäistä-

minen ja omaksuminen. Näitä avainkäsitteitä ovat inklusio, erilaisuuden tukeminen, oppimisen ja osallistumisen esteet sekä osallistumisen tukena olevat resurssit sekä niiden käyttäminen. Tämän jälkeen siirrytään toiseen vaiheeseen, jossa pohditaan arvioinnin rakenteita ja sen erilaisia ulottuvuuksia samalla koulua kehittämällä. Kolmantena peruselementtinä on materiaalit, joiden avulla koulun muutos on mahdollista erilaisten työkalujen avulla. Neljäntenä osiona keskitytään itse prosessiin ja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen käytännön ja suunnittelun kautta. (Booth & Ainscow 2002, 2.)

Kehittämismallin avulla on pyritty tukemaan koulujen kehittymistä inklusiivisten arvojen pohjalta sekä konkreettisten tavoitteiden ja itsearvioinnin avulla. Mallissa ovat painottuneet kaikkien kouluun liittyvien henkilöiden moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyöhön osallistuvat tällöin oppilaiden vanhemmat, opettajat, rehtori sekä kaikki muu henkilökunta. Koulun lähiyhteisöt ovat myös osana kehitystyötä. Kehittämistyön tavoitteena on jakaa erilaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja. Lisäksi se herättelee pohtimaan koulussa vallitsevia toimintamalleja sekä sitä, miten koulu voi yhdessä luoda uusia tavoitteita inklusion tavoittelemiseksi. (Booth & Ainscow 2005, 9.)

Kehittämismallissa on kuvattu kolme eri osaa, joita kautta koulujen toimintaa voidaan lähteä kehittämään kohti osallistavampaa ja inklusiivisempaa kasvatusta. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan inklusiivisen kasvatuksen periaatteita. Tämä tarkoittaa, että inklusio tuodaan tällöin osaksi koulun kaikkia suunnitelmia. Samalla taataan kaikille samanlaiset mahdollisuudet oppimiselle ja osallistumiselle. (Booth & Ainscow 2005, 19.) Kaikille yhteisen, inklusiivisen koulun luominen vaatii ennen kaikkea sitoutumista yhteisen koulun periaatteisiin sekä sen arvopohjaan. Rehtorin vahva johtajuus ja esimerkillisyys ovat tukemassa kehitystä, samalla varmistaen, että resurssit ovat riittävät inklusion toteuttamiselle. Inklusion tulee ulottua niin arkisiin koulun käytäntöihin, kuin hallinnollisiin asiakirjoihin. Näiden periaatteiden avulla korostetaan erilaisuuden arvostamista sekä yhteistyön ja tukiverkostojen merkitystä. (Moberg & Savolainen 2009, 97.)

Toisena kehittämismallin osana kuvataan inklusiivinen koulukulttuuri (Booth & Ainscow 2005, 19). Inklusiivisen koulukulttuurin kehittämisessä on huomioitava, että inklusiiviset arvot edellyttävät uudenlaisen koulukulttuurin muodostamista, joka vaatii suunnittelua sekä luokkakokoihin, opetusjärjestelyihin ja resurssien käyttöön paneutumista (Lakkala 2009, 212). Koulukulttuuri käsitteenä kuvastaa koulun jakamia yhteisiä arvoja, käsityksiä, normeja, rooleja ja odotuksia, jotka ohjaavat koulun toimintaa (Kohonen & Leppilampi 1994, 61). Sen tavoitteena on, että oppilaiden osallisuus sekä osallistumisen mahdollisuudet kouluyhteisössä ovat tasa-arvoiset kaikille (Lakkala 2009, 217).

Koulukulttuuri vaikuttaa myös koulun toimintakulttuuriin, joka näkyy erityisesti kasvatuksen ja opetuksen kautta oppimisessa sekä oppimisprosesseissa (Luostarinen & Peltomaa 2016, 15). Inklusiivinen koulukulttuuri ilmentää yhteisöllisyyttä, jolloin kaikkia arvostetaan ja kaikilla on mahdollisuus osallistua ja oppia virikkeellisissä ja yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä (Booth & Ainscow 2005, 19). Yhteistoiminnallisuus näkyy paitsi opetuksessa, niin myös koulun kehittämisessä (Kohonen & Leppilampi 1994, 72). Se tarkoittaa sosiaalista vuorovaikutusta, jossa korostuvat yhteistyö-, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot sekä vastuunottaminen erilaisissa ryhmissä. Näitä taitoja vaaditaan sekä itsenäisenä toimijana sekä osana ryhmätyöskentelyä. Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen sekä uusien tietojen ja taitojen oppiminen ovat myös keskiössä. (Koppinen & Pollari 1993, 8–11.) Turvallisen ja ennen kaikkea hyväksyvän ilmapiirin luominen on myös tärkeä osa koulukulttuurin kehittämistä (Booth & Ainscow 2005, 19). Erilaisuudesta puhuminen tulee olla avointa, ystävällistä ja ennen kaikkea rakentavaa, ei yhdenmukaista tai negatiivista (Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–15).

Kolmantena kehittämismallin osana Booth ja Ainscow (2005) kuvaavat erilaisten inklusiivisten käytäntöjen kehittämisen. Tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä entistä enemmän koulun arkisiin toimintoihin, opetuskäytäntöihin sekä niiden kehittämiseen. Uusien toimintamallien muodostaminen ja kokeilu sekä opetustilanteiden ja opetuksen muuttaminen paremmin vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeita ovat keskiössä. Inklusiivisten käytäntöjen kehittämisessä muutetaan siis

koulun toimintakulttuuria ja erilaisia toimintamalleja inklusiivisempaan suuntaan. (Booth & Ainscow 2005, 19.) Toimintakulttuuria ohjaavat koulun arvot ja normit sekä koulun henkilöstön pedagoginen osaaminen ja ammatillisuus. Opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta katsottuna toimintakulttuuri vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, samalla korostaen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 15.) Opetuksen järjestämisessä korostuu osallisuus sekä erilaiset oppimisympäristöt. Oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaslähtöisyyttä sekä kannustaa ja aktivoida oppilaita keskustelemaan avoimesti. (Linnilä 2011, 69.)

Oppimisympäristöjä on kuvattu kolmen erilaisen ulottuvuuden kautta, joita ovat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan konkreettisia ympäristön puitteita, kuten esineitä, tiloja, välineitä, rakennuksia tai jopa luontoa. (Ikonen 2001, 206.) Esimerkiksi luokahuoneessa ja muissa opetustiloissa tulee luoda edellytykset aktiiviselle oppimiselle ja esteettömälle liikkumiselle. Lisäksi opetusjärjestelyissä on otettava huomioon oppilaiden mahdollisuudet sekä itsenäiseen että ryhmissä työskentelyyn. (Happonen 2002, 335.) Sosiaalinen ympäristö kuvastaa oppilaiden välille muodostuvia ihmissuhteita, verkostoja ja yhteisöjä. Fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tukevana oppilas muodostaa yksilöllisen psyykkisen ympäristönsä, jonka kautta hän voi tarkastella itseään yksilönä sekä osana erilaisia yhteisöjä ja yhteiskuntaa. (Ikonen 2001, 206.) Oppimisympäristöjen suunnittelussa on tärkeää sen kokonaisvaltaisuus sekä painopisteen siirtäminen oppimisessa opettajajohtoisuudesta oppilaslähtöisyyteen. (Paaso 2010, 45–46.)

Oman tutkimukseni tukena käytin Booth ja Ainscow (2005) rakentamaa kehittämismallia ja näitä kolmea osatekijää, kun pyrin selvittämään inklusion toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Pääpaino tutkimuksessani oli luokanopettajien kokemusten ja näkemysten kautta inklusiivisissa käytännöissä. Tuloksistani kuitenkin ilmeni, että koulujen toimintakulttuureilla oli myös vaikutusta inklusion toteuttamiseen. Jokainen tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja oli työskennellyt kyselyn vastaamishetkellä koulussa, jossa oli ollut käytössä inklusiivisen kasvatuksen periaatteet ja inklusiiviset arvot, jotka ovat koulun kehittämisen lähtökohtia.

Mikola (2011) on myös pohtinut väitöskirjassaan *Pedagogista rajakäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset* koulukulttuurin, opettajuuden ja pedagogiikan kehittymistä kohti kaikille yhteistä koulua. Lisäksi hän on tarkastellut yleisopetuksen luokkia ja opettajan työn kehittämistä, pohtien erityisesti opettajuuden ja kasvatuksen merkitystä kokonaisvaltaisessa oppilaiden oppimisen kehittämisessä. Mikola on pyrkinyt selvittämään inklusion toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka edistävät tai haastavat oppilaiden oppimista. (Mikola 2011, 14.) Hän on luonut ”Inklusioreitit”, joiden avulla hän on pyrkinyt kuvaamaan inklusion kehittymistä prosessina, mutta samalla löytämään niiden avulla ne sosiaaliset, fyysiset ja pedagogiset tekijät, jotka vaikuttavat inklusion toteuttamiseen joko estäen tai edistäen tätä prosessia. Nämä viisi inklusioreittiä ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, reitti erilaisuuden kohtaamisen kehityksestä medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin, kouluyhteisön ja kouluorganisaation kehittämisen väylä, opettajan työn muutoksen reitti kohti heterogeenisempää koulukulttuuria sekä viidentenä oppimisen ja osallistumisen reitti. (Mikola 2011, 30–33.)

3.2 Luokanopettaja inklusion toteuttajana

Koulun arvojen, koulukulttuurin ja erilaisten käytäntöjen kehittyessä kohti inklusiivista koulua on selvää, että myös opettajien ammatillinen kehittyminen on välttämätöntä. Muutoksia vaaditaan opettajien asenteisiin, käytännön ja toiminnan ratkaisuihin sekä ennen kaikkea koulutusjärjestelmän ja koulukulttuurin rakenteisiin. (Lakkala 2008a, 97.) Opettajan työnkuva on muutoksessa, joka vaatii myös opettajankoulutuksen kehittymistä. Yhteistoiminnallisuus, yhteistyötaitojen korostaminen sekä kokemuksellinen oppiminen tuovat luokanopettajaopiskelijoille uusia mahdollisuuksia ja tapoja opettaa ja kasvattaa oppilaitaan. (Kari & Heikkinen 2001, 57.)

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että opettajien työnkuvan muuttuminen näkyi myös luokanopettajien vastauksissa. Luokanopettajat kokivat tarvitsevansa lisää erilaisia valmiuksia inklusiivisen luokan opettamisen tueksi. Lisäksi erilaiset

yhteistyömuodot, kuten tiimiopettajuus, resurssiopettajuus sekä tiivis yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa näkyivät vastaajien kokemuksissa inklusiivisista koulukulttuureista. Ne ovat uusia työkulttuurin muotoja opetuksen kentällä inklusiopedagogiikan muodostumisessa (Mikola 2011, 41–42).

Opettamistyön ohella opettajan tehtävä on toimia oppivan yhteisönsä kehittäjänä. Tärkeitä periaatteita ovat oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisen kouluarjen luominen, osallisuuden mahdollisuuksien kehittäminen, monipuolisten työskentelymuotojen käyttäminen sekä avoimen vuorovaikutuksen korostaminen. (Luostari-
nen & Peltomaa 2016, 20–23.) Yksi tärkeä osa opettajuutta on luoda mahdollisuuksia oppilaiden oppimiselle ja toimia tiedonvälittäjänä sekä oppimisprosessien ohjaajana sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Lakkala 2009, 213–215). Oppiainepainottuneen oppimisen lisäksi opettajan tulee kasvat-
taa ja valmistaa oppilaita tulevaa elämää varten yhteiskunnan jäsenenä, jolloin he tarvitsevat taitoa kohdata erilaisia ihmisiä (Moilanen 2001, 64).

Inklusiiviselle kasvatukselle on haastavaa löytää yhtä oikeaa toteutustapaa, mutta esteettömän opetuksen periaatteiden avulla niitä voidaan jollakin tapaa jä-
sennellä. Lähtökohtana inklusiiviselle kasvatukselle on, että opetusta tulee toteut-
taa jokaiselle oppilaalle mahdollisimman tasapuolisesti ja niin, että kaikki erilaiset
oppijat saisivat siitä hyötyä omien oppimisprosessiensa kehittämiseen. Tähän
vaikuttaa merkittävästi opetuksen kehittäminen, monipuolisuus ja joustavuus sekä
kyky kehittää opetusta yksilökohtaisesti erilaisten tarpeiden mukaisesti. Kolman-
neksi on tärkeää pitää opettamisen peruspohja mahdollisimman yksinkertaisena,
jonka kautta opetuksen muokkaaminen on helpompaa ja mahdollistaa eriyttämi-
sen aina mihin suuntaan tahansa. Opetuksen tukena kannattaa käyttää myös
havainnollistavia esimerkkejä, materiaaleja ja apuvälineitä. Opettajan tulisi vaatia
oppilailtaan yksilöllisesti heidän oman taitotasonsa mukaista kehittymistä oppimi-
sessään, mutta armollisuus ja virheiden sietäminen opettajan näkökulmasta on
hyvin tärkeää jo silloin, kun opetusta suunnitellaan. Opetuksen tärkeimpien ydin-
kohtien ja perusasioiden oppimisen kannalta on huomioitava, että oppilaalta ei
vaadita liikaa fyysistä aktiivisuutta ja sitä kannattaa ottaa osaksi opetusta tilan-
teen mukaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Työtapojen ja opetusme-

netelmien vaihtelevuus sekä oppilaiden oppimistyylien löytäminen ovat seitsemäs periaate esteettömän opetuksen luomisessa. (Lakkala 2008a, 153.) Näillä keinoilla voidaan varmistaa, että jokainen oppilas huomioidaan yksilöllisesti, sillä jokaisella heistä on omat tapansa oppia erilaisissa vuorovaikutus – ja oppimistilanteissa (Ikonen & Mäkirinta 2002, 177). Kahdeksas periaate on huomion kiinnittäminen oppimisyhteisöön. Oppimisympäristöön tulisi pyrkiä luomaan positiivinen ilmapiiri, joka kannustaa ja motivoi oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä oppimista. Viimeisenä huomioitava seikka esteettömän opetuksen luomisessa on opettajan oma asennoituminen opettamiseen ja sellaisen oppimisyhteisön luominen, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi. Lisäksi kaikilla oppilailla tulisi olla tunne, että he ovat tervetulleita oppimisyhteisöönsä. (Lakkala 2008a, 153–154.)

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös arvioinnin merkitystä osana esteetöntä oppimista. Opettajan tulisi kannustaa ja rohkaista oppilaita myös itsearviointiin. (Opetushallitus 2014, 49.) Arvioinnin tulee olla monipuolista, jatkuvaa sekä oppilaan vahvuuksiin keskittyvää. Lisäksi opettajan tulee antaa oppilaalle rakentavaa palautetta oppimisprosessin edetessä sekä kannustaa oppilasta parempiin suorituksiin. Myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on tärkeää olla avoin arvioinnin kriteereistä sekä olla yhteydessä tasaisin väliajoin vanhempiin oppilaan oppimisen kehittymisestä koulussa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 166.) Arvioinnin erilaisia menetelmiä voivat olla esimerkiksi erilaiset ryhmäarvioinnit, itsearviointi, arviointikeskustelut vanhempien kanssa tai sanallinen arviointi (Ihme 2009, 94–101).

Inklusiiviseen kasvatukseen ja opettajan työnkuvan kehitykseen liittyy olennaisesti myös opettajan ammatillisuus sekä osaaminen. Tutkimusta inklusiivisen opettajan vaadittavista tiedoista, taidoista ja toiminnasta on tehnyt Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, joka on luonut projektinsa (The Teacher education for Inclusion) avulla mallin ”Inklusiivisen opettajan profiilista”. Projektissa on pyritty selvittämään, mitä taitoja opettajat tarvitsevat 2000-luvun kouluissa ja mil-

laisia muita tietoja, arvoja ja asenteita nykyinen työnkuva vaatii opettajalta inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi. (TE4I 2012, 6.) Jokaiseen arvoon sisältyy tietynlaisten tietojen, taitojen ja asenteiden korostuminen, jotka kehittävät inklusiivista opettajuutta kokonaisuutena.

Inklusiivisen opettajan profiilia kuvastavat myös neljä perusarvoa, joista ensimmäinen perusarvo on *oppilaiden monimuotoisuuden ja erilaisuuden arvostaminen*. Oppilaiden erilaisuus nähdään siis mahdollisuutena sekä koulutuksen vahvuutena. Arvo korostaa opettajien erilaisia käsityksiä inklusiivisesta kasvatuksesta sekä näkemyksiä oppilaiden erilaisuudesta. Opettajan tulisi siis tietoisesti pyrkiä näkemään inklusiivinen kasvatus lähestymistapana kaikille oppijoille, samalla korostaen yhteisiä päämääriä ja yhteisen kielen löytämistä inklusion edistämiseksi. (TE4I 2012, 11.) Inklusiivinen kasvatus ei siis tue ainoastaan erityisiä tarpeita omaavia lapsia, vaan ihan jokaista lasta (Kershner 2009, 63). Opettajan tulisi kiinnittää huomiota ja arvioida kriittisesti omia uskomuksiaan ja asenteitaan sekä niiden vaikutuksia omaan opetukseensa osana inklusiivista kasvatusta. Lisäksi opettajan tulisi olla ymmärtäväinen ja suhtautua empaattisesti oppilaiden erilaisuutta kohtaan. Oman asennoitumisensa kautta opettajan tulisi tiedostaa, että inklusiivinen kasvatus on lähtökohdiltaan tasa-arvoista ja laadukasta opetusta. (TE4I 2012, 11–12.)

Toinen perusarvo kuvaa *kaikkien oppilaiden tukemista*. Arvo pyrkii kuvastamaan, että jokainen oppilas pystyy tavoittelemaan ja saavuttamaan hänelle asetettuja tavoitteita. Opettajan toimii oppilaiden tukijana niin käytännön, sosiaalisten, emotionaalisten kuin koulutuksellistenkin oppimisprosessien taustalla. Lisäksi opettajan tulee kartuttaa ymmärrystään heterogeenisissä luokissa opettamisesta sekä inklusiivisen luokan vaatimuksista ja toimintaedellytyksistä. Asenteidensa tasolla opettajan tulisi nähdä oppiminen sosiaalisena toimintana ja korostaa sen vuorovaikutuksellista luonnetta. Kaikkien oppilaiden oppimisen tukemisessa tulisi kannustaa oppilaita itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen antamalla oppilaille vastuuta myös omista oppimisprosesseistaan. Heterogeenisen luokan opettamisessa käytettäviä tehokkaita ja vaihtelevia opetusmenetelmiä löytääkseen opettajan tulee

kiinnittää huomiota perusteelliseen oppilaantuntemukseen, positiivisen ilmapiirin ja oppimisympäristöjen luomiseen, opetusmenetelmien eriyttämiseen sekä arvioimaan kriittisesti omia opetusmenetelmiään niin, että niiden avulla voidaan tunnistaa ja hyödyntää oppilaiden vahvuuksia. (TE4I 2012, 13–15.) Opettajan tulisi käyttää myös tällöin työssään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä.

Tärkeä tähän arvoon sisältyvä taito opettajan näkökulmasta on oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (Naukkarinen 2001, 136–137.) Myös muita taitoja, joita opettaja tarvitsee yllämainittujen tietojen hyödyntämiseen ovat opetussuunnitelman käyttäminen oppimisen tukemisen työkaluna, järjestelmällinen erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen sekä arvioinnin toteuttaminen, joka on oppimista tukevaa ja jatkuvaa. (TE4I 2012, 13–15.)

Kolmas perusarvo kuvastaa *yhteistyön merkitystä sekä tiimityöskentelyä*. Tämä arvo perustuu toimivaan yhteistyöhön oppilaan vanhempien ja muun kotiväen kanssa sekä työskentelyyn muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa, jotka tukevat lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista. (TE4I 2012, 15.) Yhteistyön erilaiset muodot nähdään välttämättömänä opettajan työn kannalta (Kerola 2001, 43–44). Kodin kanssa tehdessä yhteistyötä, tulee korostaa, että opettaja arvostaa vanhempien kulttuurisia ja sosiaalisia taustoja sekä kunnioittaa erilaisia näkemyksiä. Muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan tulee säilyttää positiivinen asennoituminen ja nähdä yhteistyö voimavarana sekä osana opettajien ammatillista kehitystä. Inklusiivinen kasvatus myös korostaa yhteistyön merkitystä monella eri tasolla ja erilaisten toimijoiden kanssa. Yhteistyön tuomat hyödyt ja arvo tulee hyödyntää ja tiedostaa, kuinka merkittävää se on oppilaiden oppimiselle sekä opetuksen kehittämiseksi. Sen kautta oppilaan vanhemmat pääsevät myös osaksi lapsensa erilaisia oppimisprosesseja. Yhteistyötaidot kehittävät myös opettajan kykyjä käyttää työssään joustavia opetusjärjestelyjä ja erilaisia ryhmittelyjä. (TE4I 2012, 15–16.)

Neljäs ja viimeinen Inklusiivisen opettajan profiilin arvoista on *opettajan ammatillinen kehittyminen ja opettamisen näkeminen elinikäisenä oppimisprosessina*.

Tämän arvon pohjana on opettajan näkeminen roolissaan oman työnsä reflektorina. Lisäksi korostetaan opettajankoulutuksen merkitystä perustan luojana jatkuvalle ammatilliselle kehitykselle. Ammatillisen kasvun ja kehityksen kautta opettaja voi ymmärtää oman vastuunsa omien taitojensa ja tietojensa kehittämisessä. (TE4I 2012, 16–18.) Toisaalta opettajan tulee tiedostaa myös oma rajallisuutensa: kaikkea ei voi yksinkertaisesti osata ja epäonnistumiset ovat tärkeä osa opettajuuden kehittymistä. Omien voimavarojen, jaksamisen sekä omien rajojensa tunnistaminen ovat tärkeä osa työhyvinvointia. Lisäksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota omiin odotuksiinsa koskien työtään ja siihen, miten omaa jaksamistaan ja työviihtyvyyttään voitaisiin lisätä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 216–218.) Opettajan tulisi tunnistaa myös työnsä ongelmanratkaisuun perustuva luonne, joka perustuu suunnitteluun ja työn arviointiin. Ammatillista kasvua tukee erilaisten menetelmien ja strategioiden hyödyntäminen oman työn arvioinnissa. Lisäksi oman velvollisuutensa ja vastuunsa tiedostaminen oppilaita, oppilaiden perheitä, työyhteisöään ja opettajan ammattia kohtaan ovat asioita, jotka tulee ottaa huomioon. Loppujen lopuksi opettajan taidoissa on tärkeintä, että opettaja innostuu ammatillisen kasvun näkökulmasta niin, että hän löytää työhönsä joustavia opetusstrategioita, jotka edistävät oman opetuksen uusia innovaatioita. Samalla voi herätä kiinnostus koko kouluyhteisön kehittämisprosesseihin. (TE4I 2012, 16–18.)

Aiemmin esiin nostamani Mikola (2011) on myös pohdiskellut inklusiivisen opettajuuden tunnusmerkkejä, joissa on paljon samankaltaisuuksia edelliseen Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen kuvailemaan inklusiivisen opettajan profiiliin. Mikola on kuvaillut väitöskirjassaan opettajuuteen ja inklusiopedagogiikan kehitykseen liittyvät seitsemän ulottuvuutta, joiden avulla inklusiivista kasvatusta voidaan rakentaa. Täytyy kuitenkin muistaa, että inklusiopedagogiikka on aina kokonaisvaltainen yhdistelmä erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, joissa korostuu aina oppilaiden erilaisuuden, osallisuuden, yhdessä toimimisen sekä didaktisen ja pedagogisen näkökulman yhdistyminen. (Mikola 2011, 55.)

Ensimmäinen seitsemästä pedagogisesta ulottuvuudesta on yhteisössä oppiminen ja osallisuus, jossa korostuu ryhmässä oppiminen, yhteistyön merkitys sekä

yhteistoiminnallisuus. Toisena ulottuvuutena on oppilaan hyvinvointi ja työrauhan rakentaminen. Siihen on kuvattu sisältyvän luokkayhteisö, sosiaaliset suhteet, hyvän ilmapiirin luominen sekä kokonaisvaltainen yhteisöllisyyden korostaminen. Kolmas ulottuvuus inklusiivisen pedagogiikan kehittämisessä on oppijälähtöisyyden sekä oppimisen mielekkyyden korostaminen. Opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden kiinnostuksenkohteita sekä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa osana oppimista. Neljäntenä ulottuvuutena korostetaan opettajan vastuuta erilaisuuden kohtaamisessa vaihtelevien ja monipuolisten opetusmenetelmien avulla. Lisäksi joustavat opetusjärjestelyt, erilaiset ryhmittelyt, tehokas opetuksen suunnittelu, organisointi ja vakaat rutiinit luokkayhteisössä vaikuttavat inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen. Viides ulottuvuus koskee opetussuunnitelmaa sekä arviointia. Opetussuunnitelman tulisi olla joustava, jotta yksilöllisyys oppimisessa voidaan varmistaa. Lisäksi arvioinnin tulisi olla monipuolista ja yksilöllistä oppimista tukevaa. Kuudentena ulottuvuutena inklusiopedagogiikan kehittämisessä on oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen. Kyseisen ulottuvuuden tärkeimpiä teemoja ovat eriyttäminen, eriyttävä opetus ja lahjakkuus. Seitsemäntenä ulottuvuutena Mikola (2011) kertoo olevan esteettömän oppimisympäristön. Esteet voivat olla koulukulttuurissa, opetuksen järjestelyissä tai erilaisissa oppimisympäristöissä. (Mikola 2011, 55–60.)

Voidaan siis todeta, että edellä mainitut kasvatustieteen ammattilaiset ja tutkijat ovat löytäneet yhteisiä teemoja inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiopedagogiikan kehittämiseksi, jotka ovat edistäneet inklusion toteuttamista kouluissa. Opetuksen ja oppimisen lähtökohtina nähtiin erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen, inklusiivisten arvojen mukainen ajattelu ja toiminta, yksilöllisyyden korostaminen, opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys, yhteistyön merkitys ja kehittäminen, joustavat opetusjärjestelyt, oppijälähtöisyys sekä koulun rakenteiden ja toimintakulttuurien kehittäminen osaksi erilaisia inklusiivisia kouluyhteisöjä.

3.3 Oppimisen tukeminen inklusiivisessa koulussa

Oppilaiden tasavertainen ja tasa-arvoinen oppiminen perusopetuksessa vaatii erilaisia tukitoimia. Keskeisintä on toteuttaa inklusiota kouluissa niin, että yleisopetus, erityisopetus ja oppilashuolto on yhdistetty tukemaan oppilaiden erilaisia tarpeita yleisopetuksessa. Tuen tuominen osaksi yleisopetusta on yksi inklusion toteuttamisen edellytys ja sen avulla kaikille yhteisen koulun luominen on mahdollista. (Naukkarinen 2003, 58.) Oppilaiden erilaisuuden kannalta on tärkeää löytää yksilöllisesti sopivat tukitoimet, jotka edistävät oppimista. Tukitoimien tulee olla mukana kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa, jolloin kaikkien opettajien, koulun henkilökunnan ja koko koulukulttuurin on oltava sitoutuneita jatkuvien tukitoimien ylläpitämiseen ja mahdollistamiseen. (Booth & Ainscow 2005, 16.)

Oppimisen tukeminen perusopetuksessa on kokenut myös muutoksia vuosien saatossa. Vuonna 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen tuki oli vielä jaettu kahteen osaan, yleiseen ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2004, 23). Yleinen tuki määriteltiin kuuluvan kaikille, mutta erityisopetus toimi vielä erillisenä opetuksen muotonaan. Erityisopetusta annettiin joko osaaikaisesti tai kokoaikaisesti, jonne oppilaita siirrettiin aina oppilaskohtaisesti ja tarpeiden mukaisesti. (Jahnukainen 2015, 7.) Vuonna 2007 julkaistiin *Erityisopetuksen strategia*, jossa *Kelpo*-kehittämistoiminnan avulla luotiin esi- ja perusopetukseen pitemmän ajan suunnitelma erityisopetuksen kehittämistä varten. Se korosti varhaista puuttumista sekä varhaisen tuen merkitystä. Erityisopetuksen strategian synnyn taustalla on ollut tarve muuttaa erillistä erityisopetusta sekä muita eristäviä käytäntöjä. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 12.) Se kannustaa opetuksen järjestämistä aina lähtökohtaisesti yleisopetuksessa ja huomioimaan, että kaikki Perusopetuslaissa ilmaistut tukimuodot ovat oppilaan oikeus. Erityisopetuksen strategian kehittämishankkeen avulla vuonna 2011 astui voimaan uudistettu Perusopetuslaki, jossa ilmenee oppimisen tuen järjestämisen velvollisuus niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin. (Opetusministeriö 2007, 21–23.) Uutena tukitoimien järjestämisen muotona siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (Oja 2012a, 22).

Vuonna 2014 tulleiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan tuen järjestäminen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti vaatii erilaisia uudistuksia kouluissa. Tämä oppimisen ja koulunkäynnin tuki koostuu kolmesta tasosta, mutta oppilas voi olla vain yhdellä tuen tasolla kerrallaan. Tuen tarjoamisen lähtökohtina ja toimintaedellytyksinä tulee olla tasa-arvoisuus, joustavuus, varhaisen tuen tarpeen ennakointi, oppimishaasteiden ennaltaehkäisy sekä esteettömyys opiskella omassa senhetkisessä luokassaan ja opetusryhmässään. Erilaisia tukimuotoja kehitetään jatkuvasti inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 61.) Erityistä huomiota tulee kiinnittää tuen järjestämisessä koulujen toimintakulttuurien sekä muiden rakenteiden muuttamiseen kohti inklusiivista koulua, joka vaatii opetussuunnitelmien perusteellista tutkiskelua (Oja 2012a, 22).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen lähtökohtana pidetään laadukkaan perusopetuksen takaamista korostaen puuttumista oppimisen haasteiden ja vaikeuksien ennaltaehkäisyyn, tuen tarpeen nopeaan tunnistamiseen sekä varhaiseen puuttumiseen. Nämä seikat edellyttävät moniammatillista yhteistyötä, nopeaa reagointikykyä sekä ennen kaikkea tietoa lapsen kehityksestä eri elämän osa-alueilta. (Linnilä 2011, 91–92.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä on myös yksi tuen järjestämisen lähtökohta, jonka avulla voidaan varmistaa, että tuen antamisen perusteet ovat oppilaan edun mukaisia. Syitä tuen antamiselle voi olla monia. Tukea voidaan tarvita, kun oppilaan oppiminen ja kehittyminen ovat vaikeutuneet esimerkiksi erilaisten fyysisten tai psyykkisten vammojen vuoksi. (Pölönen 2015, 216–217.) Tuen taso määritellään aina joustavasti ja yksilöllisesti jokaisen oppilaan kohdalla, johon vaikuttavat oppilaan tuen tarpeen laajuus sekä laatu. Tuen tarve voi olla vaihtelevaa, pitkäaikaista tai lyhytaikaista. Tuen järjestämisessä on tärkeää sen jatkuvuus erityisesti silloin, kun oppilaan koulupolulla tulevat vastaan erilaiset siirtymäkohdat ja nivelvaiheet, kuten esiopetuksesta siirtyminen perusopetukseen. Hyvällä suunnittelulla varmistetaan oppilaan sujuva opiskelu myös tulevaisuudessa. (Sarlin & Koivula 2009, 27–28.)

Erilaisia ja vaihtelevia tukimuotoja voidaan käyttää jokaisella tuen tasolla. Niitä ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus ja eriyttäminen tai erilais-

ten apuvälineiden ja avustajapalveluiden käyttäminen osana yleisopetusta. (Huhtanen 2011, 109.) Tuen järjestämisessä tulee ottaa huomioon opetuksen suunnittelu- ja toteutusvaiheessa opetettavan luokan koko, joustavien ryhmittelyjen käyttäminen osana sujuvaa ja yksilöllistä opetusta sekä mahdollisuuksien mukaan samanaikaisopetuksen sekä tiimiopettajuuden käyttäminen. Nämä tuen järjestämisen muodot tukevat oppilaiden mahdollisuuksia oppia, kasvaa ja kehittyä omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luokassa. (Sarlin & Koivula 2009, 31.)

Ensimmäinen tuen muoto on *yleinen tuki*. Se on tarkoitettu jokaiselle koulun oppilaalle ja on ikään kuin perustaso oppimisen tukemisessa, johon jokaisella oppilaalla on oikeus. Yleisen tuen tasolla tehdään tietoisempia päätöksiä yksilökohtaisemmasta eriyttämisen tarpeesta sekä opetuksen kehittämisestä. Samalla pyritään uudistamaan yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja keinoja opetuksessa. (Oja 2012b, 46–47.) Yleisen tuen avulla lähdetään ensimmäisenä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin, eikä se edellytä virallisia päätöksiä yleisen tuen antamisesta. Vastuu tuen tarpeesta on oppilaan opettajalla sekä muulla henkilökunnalla, jotka ovat yhteistyössä edistämässä oppilaan oppimista. (Opetushallitus 2014, 62–63.) Yleistä tukea pyritään aina antamaan ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä ja tällöin oppilaalle voidaan tehdä myös oppimissuunnitelma oppimisen edistymisen seuraamiseksi ja tueksi (Takala 2010b, 21–22). Oppimissuunnitelman tekeminen ei ole kuitenkaan pakollista (Huhtanen 2011, 109).

Kun yleinen tuki ei enää riitä oppilaan oppimisen tukemisessa, voidaan oppilas siirtää kolmiportaisen tuen toiselle tasolle, jota kutsutaan *tehostetuksi tueksi*. Tehostetun tuen tarve arvioidaan pedagogisen arvion avulla, jonka jälkeen tarvittava tuen taso kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan. (Pölönen 2015, 219–220.) Pedagoginen arvio tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan, vanhempien sekä oppilashuollon henkilökunnan kanssa. Jos oppilaalla on todettu tarve pitkäaikaiselle oppimisen ja koulunkäynnin tuelle ja käytössä on jo useita erilaisia tukimuotoja, oppilas siirretään tehostetun tuen piiriin. Tällöin laaditaan yhdessä oppilaan vanhempien kanssa pakollinen oppimissuunnitelma. (Huhtanen 2011, 106–107.) Tehostetun tuen piirissä suunnitellaan ja seurataan

lapsen oppimisen edistymistä oppimissuunnitelman pohjalta. Oppimissuunnitelma pitää sisällään oppilaan yksilölliset kasvun ja kehityksen tavoitteet, vahvuudet sekä mahdolliset kehityksen kohteet. Yleiseen tukeen verrattuna tehostettu tuki tuo suunnitelmallisesti erilaisia tukipalveluita ja muotoja aiempaa enemmän osaksi oppilaan kouluarkea ja yleisopetusta. Esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä voidaan hyödyntää entistä enemmän oppimisen tukemisessa. (Takala 2010a, 22–23.)

Kolmas kolmiportaisen tuen taso on *erityinen tuki*. Sama periaate toistuu kuin edellisten tasojen siirtymien välillä, eli jos todetaan, että tehostettu tuki ei ole tarpeeksi kattavaa ja riittävää oppilaan oppimisen tukemisessa, on erityinen tuki seuraava käytettävä tukimuoto. Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii moniammatillisesti laaditun pedagogisen selvityksen. Pedagogiseen selvitykseen kirjataan oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen keskeisimmät vaikeudet ja haasteet, mutta samalla pyritään korostamaan oppilaan vahvuuksien käyttöä osana oppimista. Selvitykseen tulee kirjata oppilaan aiemmat tuen muodot ja tasot sekä pedagogiset keinot, joita oppimisen tukemisessa on käytetty. Selvitystä voidaan täydentää esimerkiksi erilaisten terveydenhuollon ammattilaisten lausunnoilla. Näin pedagogista selvitystä voidaan tehdä entistä tavoitteellisemmin ja suunnitelmallisemmin. (Sarlin & Koivula 2009, 28–29.) Pedagoginen selvitys voi tuoda ilmi erilaisten lausuntojen ja tutkimusten avulla esimerkiksi sen, tarvitseeko oppilaan oppimäärä yksilöllistämistä. Kun pedagoginen selvitys on tehty, voidaan saatujen tietojen perusteella tehdä erityisen tuen kirjallinen päätös. Tällöin oppilaan oppimisen tukemisessa otetaan käyttöön kaikki tukimuodot ja keinot, jolloin opetusta on mahdollista järjestää myös kokonaan tai osittain erityisluokalla. Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Se toteutetaan yhdessä oppilaan, huoltajien sekä oppilashuollon asiantuntijoiden kanssa. (Huhtanen 2011, 106–109.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni toteutuksen lähtökohtana ja tarkoituksena oli ymmärtää inklusion toteuttamista yleisopetuksessa, mitä pyrin tarkastelemaan kahdesta näkökulmasta käsin. Ensimmäisenä pyrin selvittämään, millaisia mahdollisuuksia inklusion toteuttaminen toi yleisopetukseen ja millaisia olivat ne edistävät tekijät, jotka mahdollistivat inklusion toteuttamisen yleisopetuksessa. Toisena näkökulmana pyrin tuomaan esille, millaisia haasteita inklusion toteuttaminen toi mukanaan ja millaisia olivat ne haastavat tekijät, jotka hidastivat tai vaikeuttivat inklusion toteuttamista yleisopetuksessa.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni valitsin teoreettista viitekehystäni apuna käyttäen. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. Mitkä tekijät edistävät inklusion toteuttamista ja millaisia mahdollisuuksia inklusion toteuttaminen on tuonut yleisopetukseen?
2. Mitkä tekijät luovat haasteita inklusion toteuttamiselle ja mitkä ovat inklusion toteuttamisen kehittämisen kohteet?

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tavoitteena oli selvittää tekijöitä, jotka luokanopettajat olivat kokeneet edistävän ja auttaneen heitä toteuttamaan inklusiota. Lisäksi pyrin tuomaan esille inklusion toteuttamisen myötä esiinnousseita mahdollisuuksia, jotka olivat luokanopettajien mukaan vaikuttaneet positiivisesti ja kehittävästi inklusiivisen luokan toimintaan. Toisella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään, mitkä tekijät haastoivat ja mahdollisesti rajoittivat luokanopettajien inklusion toteuttamista ja mitä olivat ne inklusion toteuttamisen kehityskohteet, joihin tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota. Tutkimustuloksia

ja teoreettista viitekehystäni apuna käyttäen pyrin löytämään inklusion toteutumiseen sekä sen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustuloksista esiin nousseet luokanopettajien käsitykset ja kokemukset tulivat opettajuuden kentältä yleisopetuksesta. Tässä tutkimuksessa saatu tieto ja erilaiset näkemykset ovat luokanopettajien omia kokemuksia ja oivalluksia, joita he ovat kartuttaneet toimissaan luokanopettajana inklusiivisessa luokassa. Omien kokemustensa kautta he ovat nähneet inklusion vaikutukset sekä sen toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimusmenetelmän valitseminen oli tutkimukseni kannalta järkevä ja tarkoituksenmukaisin tapa saada tietoa ja käsityksiä kokonaisvaltaisesti tutkitavasta ilmiöstä, joka oli tässä tutkimuksessa inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään ja kehittämään tutkittavaa ilmiötä. Inklusion toteuttamisen tutkimisella pyrin luomaan ymmärrystä siitä, mitkä tekijät edistivät inklusion toteuttamista ja millaisia mahdollisuuksia sen toteuttaminen toi yleisopetukseen. Toiseksi halusin myös selvittää, millaisena näyttäytyivät inklusion toteuttamisen tuomat haasteet tämän hetken kouluissa. Tutkimukseni avulla halusin myös nostaa esille kehityskohteita, joiden avulla erilaisia inklusion toteuttamiseen liittyviä haasteita voitaisiin kehittää, jotta sen toteuttaminen olisi yleisopetuksessa tarkoituksenmukaista, tasa-arvoista, yhdenmukaista ja koulumaailmaa kehittävää. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja antaa mahdollisuus tutkimukseen osallistujien äänen kuulumiselle (Hakala 2015, 22).

Laadullinen tutkimus ja sen erilaiset kvalitatiiviset menetelmät ovat vakiinnuttaneet asemaansa kasvatustieteen tutkimusmenetelminä jo 1980-luvulta lähtien, sillä kvantitatiivisten eli määrällisten menetelmien käyttö kasvatuksellisten ongelmien tutkimisessa ei ollut tarkoituksenmukaista. Kasvatustiede on soveltavaa tiedettä, jonka asiantuntijuuden kentällä erilaiset käytännön kysymykset ja sovelluk-

set hallitsevat. Sen vuoksi laadulliset tutkimusmenetelmät sopivat hyvin kasvatustalajen tutkimuksiin, sillä valtaosa alan tutkimuksista perustuu erilaisiin kokeuksiin ja havaintoihin. (Huttunen 1995, 178–179.)

Laadullista tutkimusta voidaan kuvailla myös prosessiksi. Sen aikana tutkimuksen tekijä oppii, kehittyy ja tutkii aineistoaan oman tietoisuutensa kautta. (Kiviniemi 2010, 70.) Aineiston keräämisen sekä teoreettisen viitekehyksen kehittymisen vuorovaikutusta voidaan pitää tärkeänä edellytyksenä tutkimuksen sujuvalle etenemiselle, johon myös tulee tutkija kiinnittää huomiota (Kiviniemi 2010, 75). Lähtökohta kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiselle on, että sen avulla pyritään kuvaamaan todellista elämää ja senhetkistä maailmaa, jossa eletään. Kun tulkintoja ja käsityksiä maailmasta on monia, on tärkeää tiedostaa erilaisten tulkintojen todellisuudet ja erilaiset näkökulmat. Tutkittavaa kohdetta tuleekin pyrkiä tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan tavoitteena on löytää laadullisessa tutkimuksessa tosiasioita ja paljastaa ne totuudenmukaisesti, ei toistaa jo tiedettyä ja tunnistettua asiaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152.) Laadullisen tutkimuksen pääperiaatteena ei ole pyrkiä yleistämään tuloksia, vaan se haluaa nostaa esiin erilaisia näkökulmia ja kokemuksia ilmiöstä. Itse ilmiötä ei siis ole tarkoitus selittää laajasti tai kuvailla sen ilmenemistä. Aineistolähtöisyys sekä useiden erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö ovat myös ominaista laadulliselle tutkimukselle. (Huttunen 1995, 201–202.)

4.3 Fenomenografinen tutkimus lähestymistapana

Tutkimusmenetelmäkseni kvalitatiivisen tutkimuksen lajeista valitsin fenomenografinen tutkimus, jonka avulla pyrin tutkimaan ja ymmärtämään luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä, jotka joko edistivät tai loivat haasteita sen toteuttamiselle. Fenomenografia käsitteenä muodostuu kielikokielisistä sanoista 'fenomenon' ja 'grafi', joista ensimmäinen tarkoittaa ilmiötä ja toinen 'kuva'. Fenomenografinen tutkimus on laadullinen ja empiirinen tutkimusote ja lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä

maailmasta. (Järvinen & Järvinen 2004, 83.) Fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat muodostuneet Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopulla, jolloin professori Marton ryhtyi tutkimusryhmänsä avulla tutkimaan opiskelijoita sekä heidän erilaisia käsityksiään oppimisesta. (Ahonen 1994, 115.) Tavoitteena oli selvittää, mitä ihmiset oppivat ja kuinka he oppivat. Todettiin, että ymmärtääkseen ihmisten ongelmia, vaihtuvia elämäntilanteita ja heidän kokemuksiaan maailmasta, tulee ensimmäiseksi tutkia ja ymmärtää sitä tapaa, jolla ihmiset näitä asioita kokevat suhteessa omaan todellisuuteensa. Fenomenografinen tutkimus syntyi siis kiinnostuksesta oppimisen ymmärtämiseen ja toisaalta myös käytännön tarpeista ratkaista tiettyjä oppimiseen ja koulutukseen liittyviä ongelmia. (Niikko 2003, 10–11.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskiössä itse ilmiö, siitä muodostuneiden käsitysten tutkiminen sekä niiden erilaiset variaatiot (Häkkinen 1996, 11). Käsitysten erilaisuutta pyritään ymmärtämään yksilön kokemusmaailman kautta, eikä niinkään iän tai muun tekijän avulla. Tämä näkemys perustuu myös siihen, että fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena hahmona, joka pyrkii selittämään yhteyksiä tapahtumien ja asioiden välillä. Koetut asiat muodostavat ihmisen tietoisuudessa ja todellisuudessa ilmiöitä, joista yhä edelleen muodostuu yksilöllisiä käsityksiä. (Ahonen 1994, 114–116.) Tutkimusotteen keskeisenä piirteenä on myös perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivissä ihmiset orientoituvat ympäröivään maailmaan ja tekevät siitä päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä, johon fenomenografia yleensä keskittyy, on kyse orientoitumisesta ihmisten käsityksiin ja ajatuksiin ympäröivästä maailmasta. Käsittämistä pidetään merkitysten antamisena tietyille ilmiölle ja itse käsitykset kuvaavat suhdetta yksilön ja ympäristön välillä. (Järvinen & Järvinen 2004, 83.)

Fenomenografinen tutkimus on yhä tänäkin päivänä keskittynyt kasvatustieteen kentällä olevien ilmiöiden tutkimiseen ja useimmiten erityisesti oppimisen tutkimiseen (Ahonen 1994, 118). Lisäksi se kuuluu useissa tutkimussuuntauksissa laadullisen tutkimuksen piiriin, sillä fenomenografian ja laadullisen tutkimuksen kri-

teerit kohtaavat monella tapaa. Yhteisenä piirteenä fenomenografialle ja laadulliselle tutkimukselle on tarkastella sosiaalisia ilmiöitä toimintatapoina, eikä etsiä esimerkiksi syitä ilmiölle. Molempien tutkimusmenetelmien perusteella sosiaalisen maailman tulisi myös rakentua arkipäiväisten kokemusten ja ymmärryksen kautta. Nämä kyseiset tekijät kuvaavat hyvin fenomenografista tutkimusta, sillä se ei pyri selittämään ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan se pyrkii kuvailemaan mahdollisimman laajasti ilmiöstä muodostuneita erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä. (Häkkinen 1996, 13.)

Fenomenografinen tutkimus etenee vaiheittain. Ensin tutkija valitsee ilmiön ja käsitteen, josta on paljon erilaisia käsityksiä. Seuraava askel on teoreettisen viitekehyksen luominen, joka rakentuu valitun käsitteen ja ilmiön ympärille. Teoreettinen osuus on aina alustava ja se muodostuu hitaasti tutkimuksen edetessä. Tärkeintä on löytää tutkimuksen kannalta merkityksellisimmät näkökulmat alkuun pääsemiseksi. Seuraavaksi tutkitaan henkilöitä, jotka tuovat esiin erilaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Itse tutkimisen jälkeen tutkija luokittelee saadut käsitykset niiden merkitysten perusteella. Käsitysten erilaisuuden esiintuomiseksi tutkija kokoaa erilaiset käsitykset vielä analyysia varten ylemmän tason merkitysluokiksi. (Ahonen 1994, 115.)

Fenomenografia ja fenomenologia ovat käsitteitä, jotka hyvin usein rinnastetaan toisiinsa ja ne jakavat tutkimusotteina paljon samankaltaisia peruslähtökohtia. Niitä yhdistää näkemys siitä, että kokemukset luovat perustan ajattelun rakentumiselle. Molemmat tutkimusotteet pyrkivät myös tutkimuksissaan keskittymään tiedollisiin sisältöihin, ihmisten kokemuksiin ja niistä muodostuviin käsityksiin. Suurimmat eroavaisuudet niiden välillä koskevat sitä, mitä tutkitaan ja miten kokemukset käsitetään. Fenomenologiassa kokemusta tutkitaan ja siitä pyritään löytämään käsitysten olennaisimmat seikat. Tarkoituksena on rakentaa yksittäisten kokemusten luoma teoria ja pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiön perimmäinen olemus. Fenomenografia ei rajaa erilaisuutta tai käsitysten vaihtelevuutta, vaan pyrkii tuomaan niitä esiin mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti. (Niikko 2003, 18–20.)

Omassa tutkimuksessani pyrin selvittämään mahdollisimman laajasti luokanopettajien erilaisten kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä ja näkemyksiä siitä, millaisia inklusion toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä luokanopettajat olivat nähneet ja kokeneet oman todellisuutensa ja kokemusmaailmansa kautta. Lisäksi fenomenografinen tutkimus oli tutkimuksessani hyvin tarkoituksenmukainen lähestymistapa, sillä fenomenografia on syntynyt selvittämään oppimiseen liittyviä ongelmia ja pyrkinyt löytämään tapoja lähestyä oppimisen kehittämistä. Inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa on oppimiseen ja opetukseen vahvasti liitettävä ilmiö. Pyrin tässä tutkimuksessa tutkimaan inklusion toteuttamisen mahdollisuuksia ja sen tuomia haasteita juuri siksi, että ilmiön tuomat erilaiset käsitykset ja näkökulmat pystyivät antamaan jotain uutta tietoa ja vinkkejä yleisopetuksen kehittämiseen. En pyrkinyt selvittämään syitä inklusion toteuttamiselle, vaan siihen liittyneitä erilaisia toimintatapoja, joita opettajat olivat kokeneet osana inklusion toteuttamista. Opettajien vastaukset olivat heidän käsityksiään ja ajatuksiaan heitä ympäröivästä maailmasta.

Oma tutkimukseni eteni fenomenografisen tutkimuksen vaihteiden mukaisesti. Valitsin kyseisen aiheen ja tutkimuskysymykset, sillä inklusio on tullut osaksi koulumaailmaa, erityisesti uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä. Aihe on pinnalla ja tuore, sillä uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2016 (Opetushallitus 2014, 3). Tutkimuskysymyksissäni halusin hakea vastauksia laajasti erilaisista näkökulmista. Valitsin tutkimuskysymykseni niin, että sain mahdollisimman paljon erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aiheen valinnan jälkeen ryhdyin luomaan teoreettista viitekehystäni, jotka liitin inklusion toteuttamisen ympärille pohtien inklusion historiallista kehittymistä, inklusiivisen koulukulttuurin muodostumista, luokanopettajan roolia inklusion toteuttajana sekä oppimisen tukea osana inklusiota. Muokkasin teoreettista viitekehystäni tutkimukseni edetessä tarpeen vaatiessa. Tämän jälkeen etsin tutkimukseeni vastaajat, joilla oli kokemusta inklusiivisesta luokassa opettamisesta. Tässä tutkimuksessa halusin keskittyä erityisesti luokanopettajien näkemyksiin. Kyselyni toteuttamisen ja vastausten keräämisen jälkeen luokittelin luokanopettajien käsityksiä niiden merkitysten perusteella. Voin

siis todeta, että fenomenografisen tutkimuksen valitseminen lähestymistavaksi oli perusteltua tässä tutkimuksessa.

4.4 Aineistonkeruu kyselyn avulla

Laadullista tutkimusta tehdessä aineistonkeruumenetelmiä on monia. Kun tutkimuksessa on tarkoitus kerätä empiiristä aineistoa, on tärkeintä lähteä liikkeelle tutkimuksen suuntaa määrittävästä tutkimusongelmasta. Se määrittelee, mikä aineistokeruumenetelmä on kaikista tarkoituksenmukaisin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 14–15.) Yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely ja havainnointi. Toisinaan aineistonkeruun tukena voidaan käyttää myös erilaisia dokumentteja, jotka sisältävät tietoa tutkittavasta aiheesta. Lisäksi on yleistä, että aineistonkeruumenetelmiä käytetään yhdessä tai rinnakkain, jolloin ne voivat antaa laajempaa ja tarkempaa tietoa tutkimusongelmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa pyrin löytämään tutkimukseni kannalta sellaisen aineistonkeruumenetelmän, jonka avulla sain vastauksia mahdollisimman laajasti ja erilaisista näkökulmista käsin. Tarkoitukseni oli löytää vastauksia empiirisestä aineistosta tutkimusongelmani avulla. Sen avulla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on inklusion toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuskysymyksieni avulla pystyin myös tarkentamaan tutkimusongelmaani ja selvittämään, millaisia olivat ne edistävät tekijät, jotka mahdollistivat luokanopettajille toteuttaa inklusiota ja mitkä tekijät taas toivat haasteita sen toteuttamiseen. Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten määrittelyn jälkeen tarkentui, että kohderyhmänä tutkimukseni aineistonkeruussa olivat luokanopettajat. Heidän kokemuksensa ja käsityksiensä kuuleminen oli tutkimukseni kannalta olennaisin keino saada vastauksia ja tietoa inklusion toteuttamisesta yleisopetuksessa.

Pyörittelin hyvin pitkään erilaisia vaihtoehtoja siitä, mikä aineistonkeruumenelmä olisi tarkoituksenmukaisin omassa tutkimuksessani. Aluksi pohdin haastattelujen tekemistä niin, että olisin valinnut tietyt opettajat ja koulut, joissa tiesin toteutettavan inkluusiota. Koin kuitenkin, että pystyin laajentamaan tutkimusaineistoani ja saamaan tiedon inklusiivisista kouluista, luokista ja opettajista myös muilla keinoin. Halusin aineistooni myös tietoa laajemmin inklusion toteuttamisesta ja erilaisista kouluista käsin. Haastattelujen teko olisi vaatinut minulta matkustelua, kouluihin yhteydenottoa sekä haastatteluajkojen sopimista, joten koin sen aivan liian haasteelliseksi tavaksi kerätä aineistoa enkä olisi siltikään välttämättä saanut tarpeeksi laajaa ja kattavaa aineistoa. Lisäksi ajankäytölliset ongelmat karsivat aineistonkeruumenetelmistä haastattelun oman tutkimukseni toteuttamisessa. Aineistonkeruussa kysymyksiäni oli melko paljon, joten luultavasti myös haastattelut olisivat venyneet aivan liian pitkiksi ja haastateltavienkin kannalta liian työläiksi. Kyselylomakkeen käyttäminen oli tässä tapauksessa siis järkevintä, sillä se on tehokas tapa kerätä aineistoa ja lisäksi se säästää myös tutkijan aikaa (Hirsjärvi ym. 2007, 182).

Kyselyn voi toteuttaa joko sähköisessä muodossa tai paperisen lomakkeen avulla. Kysymystenasettelussa voidaan käyttää myös kahta tapaa. Kysymyksiin voidaan antaa valmiit vastausvaihtoehdot eli voidaan käyttää niin sanottuja monivalintakysymyksiä. Toinen vaihtoehto on käyttää avoimia kysymyksiä, jolloin vastaajalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin. (Järvinen & Järvinen 2004, 147–148.) Vastaajat saavat itse valita myös vastauksiensa pituuden jokaisessa kysymyksessä ja he voivat valita itse parhaimman ajan vastata kyselyyn. Kysely mahdollistaa myös sen, että kysymyksiä voi olla runsaasti kysymystenasettelua pohtiessa. (Valli 2001, 101.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselyn. Kyselyssäni käytin avoimia kysymyksiä, joilla sain vastauksia monipuolisesti eri aihealueista liittyen inklusion toteuttamiseen. Lisäksi kysely mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen, joka on yksi kyselyn käyttämisen eduista (Hirsjärvi ym. 2007, 182).

Koin tärkeäksi, että luokanopettajien omat äänet tulivat kuulluksi monien teemojen kautta, jotka liittyivät inklusion toteuttamiseen. Valitsin aihealueet teoreettista viitekehystäni apuna käyttäen ja loin kyselyn Webropol- kyselyohjelman avulla. Tein yhteistyötä pro gradu -ohjaajani kanssa, jonka kanssa muokkasimme yhdessä kysymyksiä ja teemoja lopulliseen muotoonsa. Avoimia kysymyksiä oli kyselyssäni yhteensä kaksikymmentäyksi. Otin kyselyyni teemoja, joiden avulla vastaajien oli helpompi keskittyä vastaamiseen tietyssä aihepiirissä. Jaottelin kysymykset osioihin ja teemoihin, joita olivat taustakysymykset, valmiudet, opetus ja oppiminen, yhteisöllisyys ja toimintakulttuuri sekä resurssit ja viimeisenä yhteistyö. Taustakysymyksissä halusin säilyttää opettajien anonymiteetin, joten niissä tulivat esiin ainoastaan opettajien opetuskokemus vuosina, oppilasmäärä nykyisessä luokassa, luokka-aste sekä erityistä ja tehostettua tukea saavien opilaiden lukumäärä. Viidentenä taustakysymyksenä pyysin opettajia määrittelemään, millainen heidän mielestään on inklusiivinen luokka. Näistä määrittelyistä loin pohjan tulosteni käsittelylle, jota avasin ”Inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa”- luvun alussa.

Lähdin hakemaan vastaajia kyselyyni Facebookin avulla. Olen itse jäsenenä ”Alakoulun aarreaitta”-nimisessä ryhmässä, johon kuului tutkimuksen toteutushetkellä lähes 35 000 jäsentä. Ryhmä koostuu kasvatus- ja opetusalan ammattilaisista, jossa ihmiset jakavat omia kokemuksiaan, vinkkejään opetukseen tai kyselevät apua sitä tarvitessaan. Laitoin ryhmään julkaisun 11.1.2018 (ks. LIITE 1), josta kävi ilmi, että etsin luokanopettajia vastaamaan kyselyyni, joilla oli kokemusta inklusiivisesta luokassa opettamisesta. Kriteerinä vastaamiselle oli, että kyselyyn vastaaja toimi luokanopettajana, joka opetti kyselyyn vastaamishetkellä inklusiivista luokkaa. Julkaisussa oli linkki, josta pääsi suoraan kyselyyni. Kysely ehti olla avoinna vain vuorokauden, kun olin jo saanut kyselyyni kuusi-toista vastaajaa. Toiveenani oli saada kymmenen vastaajaa, mutta kuusitoista sopi myös erittäin hyvin. Yhteensä 1600 ihmistä oli käynyt avaamassa kyselyni yhden vuorokauden aikana. Aluksi olin ajatellut pitäväni kyselyn linkin auki viikon ajan, mutta koska vastauksia tuli kyselyyn ennätysajassa, päätin sulkea sen vuorokauden jälkeen, jotta tutkimusaineisto ei paisuisi liian suureksi.

4.5 Tutkimukseen osallistujat

Kyselyyni vastasi yhteensä kuusitoista luokanopettajaa. Yksi heistä toimi kyselyn vastaamishetkellä resurssiopettajana ja yksi samanaikaisopettajana. Kyselyyn vastanneista opettajista viidellätoista oli yleisopetuksen luokassaan vaihtelevasti yhdestä yhteentoista oppilasta, jotka saivat joko tehostettua tai erityistä tukea. Yksi vastaaja oli jättänyt vastaamatta tähän kysymykseen. Erityisen ja tehostetun tuen tarpeita ja lausuntoja pyrittiin luokanopettajien mukaan muokkaamaan ja vaihtelevaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen välillä yksilöllisesti arvioiden.

Vastaajien opettajakokemuksen määrä vaihteli kahdesta vuodesta kolmeenkymmeneenviiteen vuoteen, joten vastauksissa voidaan havaita pitkän sekä lyhyen kokemuksen omaavien opettajien näkemyksiä inklusion toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä. Vaikka kyselyyni vastaamiselle ainut kriteeri oli, että luokanopettaja opetti kyselyn vastaamishetkellä inklusiivisessa luokassa, olin yllättynyt siitä, että vastaajien taustatiedoissa näkyi kirjo jokaisesta luokka-asteesta. Voidaan siis todeta, että inklusion toteuttamista tapahtui tutkimukseni vastaajien joukossa jokaisella luokka-asteella. Tutkimukseni kannalta en kokenut tarpeelliseksi kysyä tutkimukseen osallistujien ikää tai sukupuolta, joka ei ole myöskään tarpeen fenomenografisessa tutkimuksessa. Luokanopettajilla on perusteltua myös toteuttaa inklusiota nyky-yhteiskunnassamme, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittu perusopetuksen tehtävästä kehittää opetusta sen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 18). Taulukkoon 1 avasin tutkimukseen osallistujien taustatiedot. Taustatiedot on kerätty yhteenvedoksi kyselylomakkeen kysymyksistä 1-4. Sen avulla tutkimukseni lukija voi nähdä kokonais kuvan siitä, millainen kohderyhmä tutkimukseeni osallistui.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kohderyhmä

Kyselyyn vastaajat ja koodi	Oppilas- määrä luok- kassa	Opetettava luokka-aste	Tehostet- tua/erityistä tukea tarvit- sevia	Opet- tajako- kemus (vuo- sina)
Vastaaja 1 (V1)	25	4.lk	5	2,5
Vastaaja 2 (V2)	23	3.lk	5	19
Vastaaja 3 (V3)	23	3.lk	4	18
Vastaaja 4 (V4)	26	6.lk	3	11
Vastaaja 5 (V5)	20	2.lk	3	10
Vastaaja 6 (V6)	25	3.lk	6	4
Vastaaja 7 (V7)	17	3.lk	5	5
Vastaaja 8 (V8)	25	5.lk	11	20
Vastaaja 9 (V9)	20	1.lk	7	17
Vastaaja10 (V10)	23	1.lk	-	4
Vastaaja 11 (V11)	6	3.-4.lk	1	31
Vastaaja 12 (V12)	21	1.lk	4	22
Vastaaja 13 (V13)	16	1.lk	4	35
Vastaaja 14 (V14)	24	4.lk	4	2
Vastaaja 15 (V15)	17	2.lk	4	26
Vastaaja 16 (V16)	45	2.lk	6	3

4.6 Fenomenografinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää monia erilaisia analyysitapoja. Tärkeintä on valita tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden mukainen analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä varsinaiseen tutkimusongelmaan. Tutkimuksen analyysivaihe on kaikista tärkein vaihe tutkimuksessa. Sen jälkeen tutkija tekee analyysin avulla tulkintoja ja lopuksi omat johtopäätöksensä. Yleisesti laadullisissa tutkimuksissa analyysillä pyritään joko selittämään tai ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Kun tutkija pyrkii selittämään ilmiötä, analyysitapa pohjautuu tilastolliseen analyysitapaan. Ilmiötä ymmärtääkseen tutkija käyttää laadullista analyysia päätelmien ja tulkintojen teossa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 210–211.)

Kun laadullista aineistoa ryhdytään analysoimaan, on sen tarkoitus tiivistää, selkeyttää ja tuoda esiin uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistosta tulee löytää olennainen informaatio niin, että siitä ei häviä mitään merkittävää ja tiedon arvokkuutta ja erilaisuutta tulee korostaa. Hieman sekavastakin aineistosta tulisi pyrkiä luomaan yhtenäinen ja selkeä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Kerätystä aineistosta tutkija nostaa esiin tulkintansa avulla käsityksistä merkityksiä mahdollisimman selkeästi analyysin avulla. Huomio kiinnitetään merkitysten laadulliseen erilaisuuteen, eikä niinkään siihen, kuinka paljon merkityksiä on tai kuinka paljon kukin merkitys on edustettuna. (Ahonen 1994, 126–127.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole olemassa aineiston analyysia varten tiettyä kaavaa tai kuvaustapaa. Analyysimenetelmän vaiheittaista ja selkeää yksiselitteistä etenemistä on myös hyvin vaikeaa yleistää. Jokainen tutkimus vaatii erilaisia keinoja löytääkseen sille sopivat tavat analysoida ihmisten erilaisia kokemuksia tietystä ilmiöstä. (Marton 1988, 154.) Aineiston analyysia ei voida siis pitää kovinkaan strukturoituna, sillä se on aina sidoksissa aineiston sisältöön (Niikko 2003, 32). Myös Uljens toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen analyysin tulee tuoda tutkijalle ymmärrystä kerätyn aineiston ja sen sisällön kautta

tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin ei siis tule todistaa aiemmin tehtyjä päätelmiä ilmiöstä todeksi tai vääräksi. (Uljens 1989, 53.)

Usein laadullista tutkimusta ohjailee tutkijan tiedonintressi, varsinkin kun käytetään empiiristä tutkimusotetta. Tällöin tutkijalle on muodostunut omia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Siksi on tärkeää, että tutkija tiedostaa jo analyysivaiheessa omat ennakko-oletuksensa ja pyrkii avoimuuteen kohdatessaan tutkimuksen osallistujien käsityksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkijan tulee siis asettua tutkimuksen osallistujan rooliin, tarkastella ilmiötä heidän kauttaan ja kokemusmaailmastaan käsin. Tutkijan irtautuessa omista kokemuksistaan ja käsityksistään auttaa se tutkijaa ymmärtämään tutkimukseen osallistujien kokemuksia ja käsityksiä ilmiöstä. (Marton & Booth 1997, 121.)

Fenomenografisen tutkimuksen jatkumona tuntui luonnolliselta valita analyysitavaksi fenomenografinen analyysi. Tutkimuksessani pyrin nimenomaan ymmärtämään tutkimaani ilmiötä, jonka vuoksi käytin fenomenografista analyysia erilaisen käsityksien esiintuomiseksi. Fenomenografiselle analyysille on tyypillistä sen aineistolähtöisyys, sillä aineisto toimii pohjana myöhemmälle analyysin kategorisoinnille (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Näitä periaatteita toteutin myös omassa tutkimuksessani. Teoreettisen viitekehýkseni muodostuminen tapahtui aineistonhankinnan ja analyysivaiheen kanssa vuorovaikutuksessa. Fenomenografisessa analyysissä aineistoa tulkitaan teoreettista viitekehýstä apuna käyttäen, jotta tutkimus etenee objektiivisesti tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti (Ahonen 1994, 125). Kyseessä on prosessi, jossa teoria ja analyysi etenevät käsi kädessä, joten liian rajattuja päätöksiä teoreettisen viitekehýksen suhteen ei kannata tehdä ennen analyysin tekoa (Marton 1988, 155).

Olin perehtynyt teoreettiseen viitekehýkseeni jo hieman etukäteen ja kirjoittanut tutkimukseni etenemisen määrittäneitä pohjakäsitteitä, joita olivat inklusion kehittyminen, inklusiivinen kasvatus sekä luokanopettaja inklusion toteuttajana. Tämän avulla varmistin sen, että pystyin kyselyä laatiessani keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin aineiston hankinnassa sekä toteutuksessa.

Etenin analyysia tehdessäni Niikon (2003) fenomenografisen analyysimallin mukaisesti. Niikko (2003) sekä Huusko & Paloniemi (2006) ovat kuvailleet fenomenografisen analyysiprosessin olevan tiettyjen analyysivaiheiden läpikäymistä, jonka he ovat on todenneet pohjautuvan osittain Uljensin (1991) fenomenografiseen analyysiprosessiin.

Fenomenografinen analyysi etenee vaihe kerrallaan, jolloin merkitysten ja käsitysten tulkintaa tapahtuu yhtä aikaa usealla tasolla. Jokaisella vaiheella on tärkeä tehtävä, joka vaikuttaa aina analyysin seuraaviin vaiheisiin merkityksien ja kokonaiskuvan muodostumisessa. Analyysin avulla pyritään löytämään aineistosta rakenteellisia eroavaisuuksia, joka tarkoittaa siis käytännössä, että tutkija selventää käsitysten merkityksiä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Näitä rakenteellisia eroja pyritään kuvaamaan kuvauskategorioiden avulla. Kategoriat liittyvät aina toisiinsa osana laajempaa kategoriasysteemiä. (Häkkinen 1996, 41.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kerätty aineisto luetaan huolellisesti läpi useaan otteeseen. Tutkijan tulee tällöin luoda kokonaiskuvaa aineistostaan. Lukemisen avulla pyritään löytämään tutkimusongelman ja tutkimuskysymyksien kannalta tärkeitä ilmaisuja. Ilmauksien etsimisessä voidaan analyysiyksiköksi valita koko tutkittava aineisto, mutta usein valitaan joko puheenvuoro, lause, sana tai pienempi tekstinkappale. (Niikko 2003, 33.) Kun ilmaukset on löydetty, muodostetaan niistä merkitysyksiköitä, jotka toimivat myös pohjana kuvauskategorioiden luomiselle (Häkkinen 1996, 41). On tärkeää valita ilmaukset tarkoin, sillä merkitysyksiköiden etsiminen ja oikeiden ilmaisujen tunnistaminen luovat perustan analyysin seuraaville vaiheille. Tutkijan on hyvä tiedostaa, että tärkeää ei ole huolehtia keneltä vastaajalta ilmaisu on peräisin vaan huomio tulisi olla vastausten merkityksissä ja niiden tulkinnassa. Ilmauksista tehtävää tulkintaa tehdään suhteessa siinä kontekstissa, josta se on peräisin. Rajoja ja päätelmiä vastaajien kesken ei siis ole tarpeen tehdä. (Niikko 2003, 33.) Aloitin analyysin ensimmäisen vaiheen lukemalla huolellisesti läpi kyselyyni saadut vastaukset useaan kertaan. Näin muodostin kokonaiskuvaa siitä, millaisia käsityksiä vastaajilla oli inkluusion

toteuttamiseen liittyen. Kun olin lukenut aineistoni läpi, aloin etsiä siitä ilmauksia tutkimuskysymyksiäni apuna käyttäen. Ensin etsin ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni, jolla halusin saada selville inklusion toteuttamista edistäviä tekijöitä. Seuraavalla aineiston lukemiskerralla etsin ilmauksia, jotka vastasivat toiseen tutkimuskysymykseeni, eli mitkä asiat toivat haasteita inklusion toteuttamiselle. Kolmannella lukemiskerralla etsin luokanopettajien ilmauksia inklusion toteuttamisen tuomista mahdollisuuksista ja neljännellä kerralla etsin ilmaisuja inklusion toteuttamisen kehityskohteista. Pyrin rajaamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa pois sisällön, joka ei vastannut tutkimusongelmaani ja tutkimuskysymyksiäni.

Analyysin ensimmäisen vaiheen jälkeen, kun aineisto on luettu huolellisesti läpi ja etsitty siitä merkityksellisiä ilmauksia, siirrytään analyysin toiseen vaiheeseen. Sen tarkoituksena on ryhmitellä, lajitella sekä etsiä ilmaisuja tutkimusongelman avulla. Tässä vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia vertaillaan keskenään, jotta ne osataan yhdistää oikeaan teeman tai ryhmän alle. Tavoitteena on vertailun lisäksi tunnistaa ilmaisujen keskinäisiä samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia. (Niikko 2003, 34.) Omassa analyysissäni etenin niin, että tulostin kyselyyni tulleet vastaukset Webropol-ohjelmasta paperille. Tämän jälkeen ryhdyin poimimaan merkityksellisiä ilmauksia. Käytin yliviivaustekniikkaa, jossa käytin värillisiä yliviivaustusseja apuna merkityksellisten ilmausten etsinnässä ja ryhmittelyssä. Pyrin löytämään vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja kirjoittamaan samalla huomioita aineistosta. Käytin apunani Word-ohjelmaa kirjaamisessa. Kun olin saanut ryhmiteltyä tärkeitä ilmaisuja erilaisten teemavärien avulla erilaisiin ryhmiin, ryhdyin pohtimaan niille sopivia merkitysyksiköitä sekä niille sopivia laajempia teemoja. Aineistostani löytämäni ilmaisut jakautuivat viiteen teemaan, joita olivat: luokanopettajan toiminta inklusion toteuttamisessa, luokanopettajan valmiudet inklusion toteuttamisessa, yhteistyö inklusion mahdollistajana, toimintakulttuurin luominen osana inklusion toteuttamista sekä resurssit inklusion toteuttamisessa. Kuvailin tiivistetyn esimerkin analyysin toisesta vaiheesta taulukkoon 2. (ks. taulukko 2.)

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Teema
<i>jokaiselle omatasaista teke- mistä</i>	eriyttäminen	luokanopettajan toi- minta inklusion to- teuttamisessa
<i>mahdotonta huomioida kaikkia</i>	oppilaan yksilöllisyys	
<i>jatkuva arviointi</i>	arviointi	
<i>opetusmenetelmiä sekoittaen</i>	opetusmenetelmät	
<i>eriyttävät materiaalit, ohjeet, kuvien käyttö</i>	opetusmateriaalit	
<i>jakotunnit, ryhmien jako pie- nempiin</i>	joustava ryhmittely	
<i>en koe, että opinnot olisivat val- mentanut nykykoulua varten</i>	opettajankoulutuksen tuomat valmiudet	luokanopettajan val- miudet inklusion to- teuttamisessa
<i>mahdollisuuksia kouluttautumi- seen</i>	työpaikan tuomat val- miudet	
<i>tarvitsisin lisäkoulutusta</i>	valmiuksien kehittä- minen	
<i>yhteistyö on ensiarvoisen tär- keää.</i>	yhteistyön merkitys	yhteistyö inklusion mahdollistajana
<i>erityisopettaja, kuraattori, eri te- rapeutit</i>	yhteistyötahot	
<i>toiset opet ovat tärkeitä!</i>	vertaistuki/kollegiaali- nen yhteistyö	
<i>jokainen hyväksytään omana it- senään</i>	erilaisuuden hyväksy- minen	toimintakulttuurin luominen osana in- klusion toteutta- mista
<i>jokainen kantaa vastuun luokan hyvinvoinnista</i>	osallisuus	
<i>yksi aikuinen ei riitä, resurssien pitäisi riittää kaikille</i>	resurssien puute	resurssit inklusion toteuttamisessa
<i>raha ei riitä riittävän henkilöstö- määrän palkkaamiseen</i>		

TAULUKKO 2. Tiivistetty esimerkki analyysin toisesta vaiheesta.

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään siihen, että aiemmin muodostetut merkitysyksiköt ja teemat muunnetaan erilaisiksi kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Jokaiselle kategorialle pyritään löytämään omat kriteerinsä, joiden avulla tarkentuu niiden väliset suhteet ja eroavaisuudet. Muodostetut kategoriat luovat rakenteellisen pohjan sille, että kategorioista tunnistetaan käsitysten keskeiset piirteet ja niiden tulisi näkyä kategorioiden erilaisuutena. Tavoitteena on, että kategorioiden välillä on selkeitä laadullisia eroavaisuuksia, eivätkä kategoriat saa limittyä keskenään. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Jokaisen kategorian tulisi kertoa jotakin tietystä tavasta kokea ilmiö. Ilmiön kuvauksen taso tulisi päättää hyvissä ajoin, sillä sen pohjalta voidaan pohtia, kuinka syväluotaava analyysistä voi muodostua. Kategorioista voidaan muodostaa myös alatasen kategorioita. (Niikko 2003, 36.) Etenin omassa analyysissäni niin, että etsin analyysin toisessa vaiheessa muodostuneiden teemojen alta merkityksiä muodostaen niistä alatasen kategorioita.

Analyysin neljännessä ja viimeisessä vaiheessa teemojen kategorioista muodostetaan ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita (Niikko 2003, 36). Kuvauskategorioiden muodostaminen on fenomenografisen analyysin tekemisen päämäärä (Marton 1988, 146). Niiden avulla pystytään kuvaamaan ilmiö abstraktilla tasolla ja ne edustavat käsitysten keskeisiä merkityksiä. Kuvauskategoriat eivät siis edusta yhden ihmisen ajattelua, vaan niiden tulisi kuvata yhdessä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa erilaisia käsityksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Käytin kuvauskategorioita pohjana tutkimukseni tulosten avaamisessa, jotka löytyvät luvusta 5. Taulukossa 3 kuvasin tiivistetyn esimerkin analyysin kolmannelta ja neljänneltä vaiheelta. (ks. taulukko 3.)

Merkitysyksikkö	1. tason kategoria	Kuvauskategoria
rutiinit	Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen	Inklusion toteuttamista edistävät tekijät
tehtävien pilkkominen		
oppimateriaalien luominen		
moniammatillinen yhteistyö		
toiminnallisuus		
selkeä ohjeistus		
erilaiset oppimisympäristöt	Joustavat opetusjärjestelyt	
tiimiopettajuus		
jakotunnit, palkkitunnit		
avustajan hyödyntäminen		
yksilölliset läksyt	Yksilöllisen oppimisen tukeminen	
oma rauhallinen työtila		
kuulosuojaimet		
HOJKS		
jatkuva arviointi	Arvioinnin monet muodot	
yksilölliset tavoitteet		
formatiivisuus		
aikapula, tietopula	Resurssien puute	Inklusion toteuttamisen haasteet ja kehityskohteet
liian vähän aikuisia		
suuret ryhmäkoot		
opettajakoulutuksen riittämättömyys	Valmiuksien vajavuus	
kokemuksen puute		

TAULUKKO 3. Tiivistetty esimerkki analyysin kolmannesta ja neljännestä vaiheesta

5 Inklusion toteuttaminen yleisopetuksessa

Tässä luvussa nostin esille kyselyyni vastanneiden luokanopettajien käsityksiä inklusiivisesta luokasta ja heidän luokissaan ilmenevistä yksilöllisistä tarpeista. Näiden taustakysymysten avaamisen jälkeen avasin tutkimustuloksiani fenomenografisen analyysini pohjalta, jonka avulla nostin esille luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamiseen vaikuttavista tekijöistä. Tuloksien jäsentelyn ja selkeyden vuoksi jaoin inklusion toteuttamista edistävät ja haastavat tekijät fenomenografisen analyysini pohjalta alaotsikoihin, jotka kuvasin aiemmin taulukossa 3. Pyrin kuvaamaan aineistoni pohjalta inklusion toteuttamiseen liittyvien edistävien tekijöiden rinnalla myös inklusion toteuttamisen tuomia mahdollisuuksia. Inklusion toteuttamiseen liittyvien haastavien tekijöiden lisäksi pyrin tuomaan esille luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamisen kehityskohteista.

Luokanopettajien vastausten avaamisen lisäksi viittasin tuloksissani teoreettiseen viitekehykseeni sekä muihin inklusion toteuttamiseen liittyviin tutkimuksiin, jotka ovat toimineet pohjana tälle tutkimukselle. Aiemmin tehdyistä tutkimuksista löysin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia koskien myös omaa tutkimustani, jotka vaikuttavat tutkimukseni luotettavuuteen. Käytin tulosteni tulkinnan tukena tutkimukseeni vastanneiden sitaatteja, jotka olivat suoria lainauksia aineistostani. Laitoin jokaisen lainauksen ja ilmaisun perään, kuka vastaaja oli kyseessä vastaajan kirjain-numero-yhdistelmää apuna käyttäen. Jokaisen vastaajan taustatiedot ja kirjain-numero-yhdistelmät on kuvattuna taulukossa 1. Yksinkertaistettuna, vastaajan 1 sitaatit ja lainaukset on kuvattu ilmaisun lopussa yhdistelmällä V1, vastaajan 2 on V2 ja niin edelleen. Sitaatin ja vastaajan numeron yhdistäminen oli tärkeää tutkimuksen kannalta, kun pyritään tuomaan esiin mahdollisimman monipuolisesti tutkimuksen vastaajien äänet. Samalla pyrin säilyttämään vastaajien anonymiteetin ja käyttämään jokaisen vastaajan ilmaisuja mahdollisimman monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

5.1 Inklusiivinen luokka ja oppilaiden yksilölliset tarpeet

Ennen tutkimustulosteni tarkempaa avaamista oli tärkeää, että tutkimukseni lukija ymmärtää tutkimukseeni vastanneiden luokanopettajien pohjakäsityksiä siitä, miten luokanopettajat määrittelivät inklusiivisen kasvatuksen ja mitä he ajattelivat inklusiivisen luokan tarkoittavan käsitteenä. Kyselyni viidentenä avoimena kysymyksenä kysyin, miten luokanopettajat määrittelivät inklusiivisen luokan omien sanojensa mukaan. Tämä kysymys oli tutkimukseni pohjan muodostamisen kannalta oleellista, sillä luokanopettajien omat käsitykset inklusiivisesta luokasta vaikuttivat myös siihen, millä tavalla he vastasivat kyselyni muihin kysymyksiin. Tämän kysymyksen avulla pystyin kartoittamaan jo alusta alkaen, miten vastaajat kokivat inklusiivisuuden toteuttamisen sekä millaisena he näkivät inklusiivisen luokan ja inklusiivisen kasvatuksen.

Vastauksista nousi esiin monta näkökulmaa siitä, millaisena luokanopettajat näkivät inklusiivisen luokan. Luokanopettajat kokivat tärkeäksi lähtökohdaksi sen, että inklusiivisessa luokassa jokainen oppilas otettiin huomioon yksilöllisesti, riippumatta siitä, millä tuen portaalla ja tasolla hän oli. Tällaiset näkemykset nousivat esiin monissa vastauksissa. Inklusiivinen luokka mahdollisti heidän mukaansa sen, että luokassa oli paljon erilaisia ja eritasoisia oppilaita, joiden yksilölliset lähtökohdat otettiin huomioon. Jokaisen oppilaan oikeus on saada olla oma itsensä. Kaikkien oppilaiden positiivisen ja totuudenmukaisen minäkuvan muodostumista tulee tukea tasapuolisesti, jotta jokaiselle heistä syntyy realistinen kuva omista kyvyistään ja taidoistaan. (Uusikylä 2006, 26–27.) Oppilaiden yksilöllistä lähtökohtien huomioimista korostettiin myös opetuksen suunnitteluvaiheessa, jota pidettiin tärkeänä prosessin vaiheena inklusiivisuuden toteuttamisessa. Suunnittelun avulla voidaan ottaa huomioon kaikki oppimiseen ja opetukseen liittyvät seikat, kuten opetuksen tavoitteet, sisällöt, välineet, ajankäyttö, tilat sekä tunnin aikana tapahtuva toiminta (Kerola & Kujanpää 2009, 168–169).

Luokka, jossa jokainen lapsi opiskelee täysmääräisesti riippumatta tuen portaasta. (V10)

Inklusiivinen luokka ottaa huomioon kaikenlaiset oppijat. Opetus suunnitellaan niin että jokainen voi oppia omat lähtökohdat huomioiden. (V9)

Luokanopettajat korostivat myös näkemystä siitä, että inklusiivinen luokka ja inklusio nähtiin nykyisin lähikouluperiaatteen mukaisesti toteutuvana. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen perusedellytyksiä on, että oppilas pystyy opiskelemaan omassa lähikoulussaan, riippumatta hänen haasteistaan oppimisessa. Vamma tai sairaus ei saa olla este oppilaan lähikouluun pääsemiseksi, vaan koulun on huomioitava kaikessa toiminnassaan oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Samalla koulun tulee luoda edellytyksiä oppilaan oppimiselle, jotta hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa yleisopetuksen ryhmässä, niin pitkään kuin mahdollista. (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2004, 213.) Inklusiivisessa luokassa koettiin tärkeäksi, että oppilasmäärä oli rajattu ja aikuisten määrä oli suhteutettu luokassa tuen tarvitsijoiden määrään. Oppilaille tuli antaa mahdollisuuksia toimia kykujensä mukaisesti ja samalla pyrkiä luomaan edellytyksiä joustavalle tiedon kartuttamiselle osana oppimisprosessia. Tuen tuominen osaksi yleisopetusta oli opettajien mukaan myös yksi inklusion tuoma mahdollisuus ja se nähtiin inklusiivisen luokan toimintaa kuvaavana tekijänä.

Nykyinen lähikoulu on inklusiivinen. Kaikille löytyy tilaa. (V13)

Inklusiivisessa luokassa tuki tulee lapsen luokse, ei lapsi tuen luokse. (V14)

Vastauksista kävi ilmi, että osa opettajista koki inklusion olevan erityisoppilaiden lisäämistä yleisopetuksen luokkaan, joka on lähempänä integraation mukaista ajattelua kuin inklusio -ideologiaa. Tämä näkemys kuvasti, että osalla opettajista oli epävarmuutta sen suhteen, mikä oli koulussa tapahtuvaa integraatiota ja mikä inklusiota. Inklusiivisen kasvatuksen määrittely ei siis ollut kaikkien luokanopettajien vastausten ja näkemysten perusteella täysin selkeää.

Inklusiivinen luokka on mielestäni sellainen, jossa pienryhmän oppilaat on integroitu yleisopetuksen ryhmään sisälle. (V7)

Luokka, jossa on yleisopetuksen oppilaiden lisäksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (V3)

Tutkimukseen vastanneilla luokanopettajilla oli luokissaan oppilaita, joilla oli erilaisia ja vaihtelevia yksilöllisiä tarpeita. Tässä tutkimuksessa jokaisessa luokassa oli erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Erilaisia tukimuotoja tarvitsevia oppilaita oli luokilla vaihtelevasti, yhdestä yhteentoista oppilasta. Yksilölliset tarpeet ilmenivät esimerkiksi luki-vaikeuksina, matemaattisina vaikeuksina, käyttäytymisen ja tunnesäätelyn ongelmina, oppimisvaikeuksina sekä motorisen kehityksen hitautena. Lisäksi osa oppilaista tarvitsi yksilöllistä tukea kommunikatio- ja vuorovaikutustaidoissa sekä sosiaalisissa taidoissa. Opettajat kokivat huolestuttavana, että monella oppilaalla oli myös psyykkistä oireilua, kuten turvattomuutta ja ahdistusta. Lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen on tärkeä lähtökohta kaikelle oppimiselle. Tällöin tulee huomioida lapsen fyysiset, sosiaaliset ja henkiset tarpeet, joihin tulee vastata niin, että lapsella on mahdollisuus jatkossa oppia ja leikkiä. (Tainio 2002, 200.)

Kaikkea: lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen ja sosiaaliset suhteet vaikeita (V1)

...turvattomuutta ja ahdistusta...tunne-elämän vaikeuksia. (V12)

Yhteenvetona voin todeta, että luokanopettajat näkivät inklusiivisen luokan olevan paikka, josta kaikille löytyi tilaa. Inklusiivisen luokan koettiin samaan aikaan olevan mahdollisuus ja paikka, jossa kaikki oppilaat voitiin huomioida yksilöinä omista lähtökohdistaan käsin. Lisäksi oppimista pystyttiin tukemaan niin että kaikille annettiin mahdollisuus kehittyä omalla tasollaan. Erilaisuus, tasa-arvoisuus, yksilöllisyys sekä tuen tuominen lapsen luo osaksi yleisopetusta koettiin inklusiivista luokkaa määritteleviksi tekijöiksi. Kaikille avoimessa koulussa tärkeintä on, että kaikki oppilaat toivotetaan tervetulleiksi tavallisille yleisopetuksen luokille niin, että opetusta toteutetaan jokaisen lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen ja arvostaen. Samalla oppilaiden yksilöllisiä tarpeita tulee tukea sulauttamalla tukitoi-

met osaksi yleisopetusta. (Saloviita 2009a, 15.) Luokanopettajien vastausten perusteella voin todeta, että inklusiivinen luokka nähtiin nykyisessä lähikoulussa yleisopetuksen luokkana, jossa nämä tekijät näkyivät ja toteutuivat.

5.2 Inklusion toteuttamista edistävät tekijät

Tässä luvussa toin esille luokanopettajien käsityksiä inklusion toteuttamisen edistävästä tekijöistä yleisopetuksessa. Luokanopettajat nimesivät edistäviksi tekijöiksi seikkoja, joiden koettiin tukeneen ja auttaneen heitä toimimaan ja työskentelemään inklusiivisessa luokassa. Nämä tekijät liittyivät luokanopettajien vastausten perusteella opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, yksilölliseen opimisen tukemiseen sekä arvioinnin monenlaisiin muotoihin ja mahdollisuuksiin. Samalla opettajat nostivat esille näkemyksiään ja kokemuksiaan inklusion toteuttamiseen liittyvistä mahdollisuuksista, joita he kokivat inklusion tuoneen koulun arkeen ja yleisopetuksen toteuttamiseen.

5.2.1 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa käytetään pohjana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Se luo perustan myös kunnallisille ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille (Opetushallitus 2014, 7–11). Tärkeintä on, että opetusta ja kasvatusta toteutetaan ja suunnitellaan yhteisten opetussuunnitelmien pohjalta niin, että opettaja pyrkii omalla opetuksellaan parantamaan oppilaiden mahdollisuuksia oppia uutta ja samalla auttaa heitä kasvamaan ja kehittymään oppimisprosesseissaan (Kansanen 2004, 71–72).

Yhteisöllisyys ja osallisuus olivat niitä inklusiivisia arvoja, jotka nousivat esille myös tässä tutkimuksessa luokanopettajien vastauksista. Luokanopettajat kokivat, että yhteisöllisyyden edistäminen oli tärkeää, kuten myös oppilaiden osallisuuden korostaminen. Yhteisöllisyys ja osallisuus liittyvät olennaisesti inklusion arvoista tasa-arvoon, joka antaa ihmiselle oikeuden osallistua oman yhteisönsä

toimintaan. Koulussa sen merkitys korostuu erityisesti lapsen oikeutena olla osana oman lähikoulunsa yhteisöä saman ikäluokan lasten kanssa. (Lakkala 2009, 215.) Opettajat kertoivat, että luokkahengen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen erilaisilla ryhmätehtävillä sekä yhteisten sääntöjen sopiminen loivat pohjan luokan toiminnalle. Lisäksi vastauksista ilmeni, että kaikkien tasavertaisella kohtelulla sekä kaikkien erilaisuuden arvostamisella luokassa oli tärkeä rooli opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat kokivat, että positiivisen ja avoimen ilmapiirin luomisen avulla syntyi mahdollisuus opettaa lapsia tulemaan toimeen toistensa kanssa ja samalla se aktivoi heitä keskustelemaan erilaisuudesta. Koulu ja erilaiset oppimisympäristöt ovat hyviä paikkoja lapselle oppia kohtaamaan erilaisuutta. Samalla oppilaat oppivat kunnioittamaan ja hyväksymään erilaisuutta osana kouluarkeaan. Erilaisuuden kohtaaminen kehittää myös oppilaiden vuorovaikutustaitoja, joita jokainen lapsi tarvitsee myös koulun ulkopuolisessa maailmassa. (Lehti 2009, 60.) Luokanopettajat kokivat, että nämä seikat olivat inklusion mukana tulleita vahvuuksia, joita he käyttivät mielellään osana työtään. Avoimen keskustelun ja osallisuuden avulla oppilaat saivat kokea olevansa aktiivisia osallistujia luokka- sekä kouluyhteisössään.

Vastauksista ilmeni, että koulun ja luokan toimintakulttuurin luominen ja rakentaminen vaati aina yhteistyötä oppilaiden kanssa. Tällainen yhteistyö antoi heidän mukaansa myös oppilaille mahdollisuuksia kokea yhteisöllisyyttä sekä osallisuutta. Avoimen keskustelemisen merkitystä korostettiin myös yhtenä tekijänä yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentumisessa inklusiivisessa luokassa. Oppilaiden osallisuuden lisäämisellä ja yhteisöllisyyden korostamisella oppilaat pääsevät yhä enemmän suunnittelemaan, toteuttamaan ja tekemään päätöksiä koskien heidän omaa koulunkäyntiään, jotka tukevat samalla heidän kokonaisvaltaista kasvuaan ja kehitystään (Kykyri 2007, 196–197).

Yhteinen tekeminen, luokkahengen ylläpitäminen ja oppilaiden osallistaminen edistävät. (V15)

Keskustelemme paljon opetussuunnitelman sisällöistä ja arkielämästä. Opetan samalla kaikkia tulemaan toimeen kaikkien kanssa. (V3)

Teemme ryhmäyttämistehtäviä ja sovimme sääntöjä luokkaan. (V1)

Luokanopettajat kokivat, että yhteisöllisyyden sekä yhteisten pelisääntöjen sopimisella luokassa oli merkitystä myös erilaisten toimivien rutiinien luomisessa ja toteuttamisessa. Sääntöjen sopiminen ja niiden käytännön harjoittelu tuleekin aina tehdä yhdessä oppilaiden kanssa, jotta kaikki luokkayhteisön jäsenet ymmärtävät niiden merkityksen ja noudattamistavat (Sigfrids 2009, 99–101). Rutiinit koettiin tärkeiksi, sillä ne auttoivat opettajaa huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet paremmin ja samalla ne loivat oppilaille turvallisuuden tunnetta koulupäivien johdonmukaiseen etenemiseen. Rutiinien, sääntöjen sekä rajojen asettaminen kuuluvat luokanopettajan vastuutehtäviin hänen toimiessaan luokkahuonekulttuurin rakentajana (Salo 2009, 114–115). Päivien strukturointi ja ajankäytön suunnittelu sekä erilaiset palkkiojärjestelmät toivat luokanopettajien mukaan kiireettömyyden tuntua koulupäiviin. Luokanopettajien vastausten perusteella näillä seikoilla mahdollistettiin ja samalla vahvistettiin oppilaiden tunteita turvallisesta kouluympäristöstä.

Huomioin oppilaiden yksilölliset tarpeet vakailla rutiineilla. (V12)

Käytän luokassani rutiineja, kaavoja ja sovittuja palkkiojärjestelmiä. (V16)

Opetuksen onnistuneen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta yhdeksi lähtökohdaksi nimettiin myös moniammatillinen yhteistyö. Luokanopettajien mukaan yhteissuunnittelu ja kollegiaalinen yhteistyö toivat työhön tunteen työtaakan helpotumisesta ja samalla suunnitteluun käytetty aika pystyttiin organisoimaan paremmin. Oppilaiden koettiin olevan yhteisiä yhteistyötä tehtävien opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Kollegiaalisuutta voidaan kuvata opettajien yhdessä oppimiseksi, joka on tärkeä osa koulun kehittämistä. Siihen sisältyy työyhteisössä vallitsevat normit, yhteinen suunnittelu ja yhteisön toiminnan arviointi. (Vulkko 2007, 117–118.) Mahdollisuuksien antaminen vertaistuen käyttämiseen ja yhteistyöhön koettiin tärkeiksi luokanopettajan työssäjaksamisen kannalta. Lisäksi luokanopettajat korostivat yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä yhdeksi yhteistyön muodoksi, jonka avulla myös vanhemmat saatiin osallistumaan oppilaan

koulunkäyntiin. Myös Hamari (2015) toteaa, että yhteistyön toteuttaminen monien eri tahojen kanssa on tärkeää opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta. Yhteistyön tekeminen esimerkiksi erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa auttavat opettajaa myös ajankäytöllisesti. (Hamari 2015, 98–99.) Tässä tutkimuksessa luokanopettajat tekivät moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan, resurssiopettajan, koulunkäynninohjaajan, terveydenhoitajan sekä koulupsykologin kanssa.

Teen tiivistä yhteistyötä luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa sekä toisinaan myös moniammatillista yhteistyötä. (V10)

Kollegiaalinen yhteistyö on työn voimavara. (V6)

Teen työtä eri opettajien kanssa sekä oppilashuoltoryhmän kanssa. (V2)

Luokanopettajat nostivat esille myös opetuksellisia ja inklusiivisia käytänteitä, jotka mahdollistivat inklusion toteuttamisen yleisopetuksen luokassa. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen pohjana koettiin olevan selkeys, konkreettisuus, oppilaslähtöisyys sekä yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminnallisuuden edellytyksenä on, että opettaja on luonut luokkaansa kannustavan ja positiivisen ryhmähengen, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia osana pienempiä oppimisryhmiä. Samalla tulee kuitenkin korostaa oppilaiden osallisuuden tunnetta, jolloin oppilaalle annetaan mahdollisuus kokea olevansa osana suurempaa luokka- ja kouluyhteisöään. (Kagan & Kagan 2002, 42–43.) Opettajat näkivät tarpeelliseksi myös opettajajohtaisen opetuksen toteuttamisen ja käyttämisen osana oppilaiden oppimista. Selkeyttä ja konkreettisuutta opetukseen tuotiin esimerkiksi erilaisten opetus- ja oppimismateriaalien avulla. Tehtävänannoissa ja ohjeistuksissa korostettiin erilaisia ilmaisutapoja, esimerkiksi tekstin tai kuvien muodossa. Näin huomioitiin samalla oppilaiden yksilölliset oppimistyyli. Erilaisen oppimistyylien tunnistamista voidaan tukea keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, millä tavoin asiat parhaiten jäävät mieleen. Samalla voidaan yhdessä pohtia, millaisia yksilöllisiä oppimisen strategioita on olemassa ja millä tavoilla opettaja voisi tukea erilaisia oppimistyyliä omaavia oppilaita. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 228.)

Opettaminen ja kasvattaminen inklusiivisessa luokassa vaatii opettajien mukaan lähtökohtaista ajatusta siitä, että ymmärrettiin oppilaiden yksilöllisyys sekä osallisuuden ja erilaisuuden merkitys oppimisessa. Jokaiselle oppilaalle tuli antaa mahdollisuus oppia omalla tavallaan. Lisäksi opettajat totesivat, että jokaiselle oppilaalle tuli asettaa omat yksilölliset oppimistavoitteensa, soveltaen opetussuunnitelman tavoitteita. Opetus- ja oppimateriaalien luomisessa tuli heidän mukaansa huomioida oppilaiden yksilöllisyys luomalla eritasoisia tehtäviä. Samoin opetusmenetelmien käyttö vaati luokanopettajien mukaan vaihtelua ja sekoittelua sekä erilaisia yhdistelmiä. Myös Lakkala (2008) on omassa tutkimuksessaan todennut, että inklusioon pyrkivässä opetuksessa tulee lähtökohtaisesti ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus, osallisuus ja joustava opetussuunnitelmien käyttö. Näiden tekijöiden pohjalta voidaan pohtia tarkemmin opetuksen rakennetta, jossa kiinnitetään huomiota erilaisten tehtävien, toteuttamistapojen, ohjaustapojen sekä yhteistoiminnallisen opettamisen käyttämiseen. (Lakkala 2008a, 216–218.) Ennakointi ja joustavien opetusratkaisujen käyttö koettiin opetuksen onnistumisen kannalta tärkeäksi. Materiaalien luomisen sekä opetusmenetelmien sekoittamisen avulla mahdollistettiin opettajien mukaan eriyttäminen jokaiselle taitotasolle sopivaksi.

Yksilöllisen opetuksen toteutus ja suunnittelu vaativat oppimateriaalien yksilöllistämistä. Yksilöllistämistä materiaalien avulla voi toteuttaa esimerkiksi valmistamalla lisämateriaalia tai rajaamalla sitä riippuen oppimistilanteesta. Materiaalien suunnittelun lähtökohtana on oppilaiden motivointi ja opetettavien asioiden liittäminen lasten kokemusmaailmaan. Lisäksi materiaalien valmistamisessa tulee ottaa huomioon sen tavoitteet sekä kohderyhmä. Myös kuvat, selkokieliisyys ja vuorovaikutus voivat materiaaleissa motivoida ja tukea asioiden ymmärtämistä. (Fadjukoff 2007, 257–261.) Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä myös monia muita eriyttämisen tapoja. Erilaisia eriyttämisen keinoja olivat opetusmenetelmien sekoittamisen ja oppimateriaalien luomisen lisäksi myös oppisisältöjen, kotitehtävien ja opiskeluvälineiden yksilöllistäminen, tehtävien pilkkominen pienempiin osiin, erilaisten taitotasojen huomioiminen, oppituntien pituuden vaihtelu sekä yksilöllisen arvioinnin toteuttaminen.

Tehtävänanto tulee monella tapaa, oppimateriaalit, opiskeluvälineet ja kotitehtävät ovat erilaiset (kirjallista ja toiminnallista). Eriytän ja luon oppimismateriaalia.

(V1)

Tehtävät lyhyissä pätkissä tai lyhyempi oppitunti. Koko luokassamme on käytössä kuvallinen lukujärjestys. Tunnit suunnittelen niin, että ne ovat eriytettävissä eri taitotasoille. (V9)

Inklusiivisen opetuksen suunnitteluun ja käytännön toteutukseen liittyvät opettajan työssä myös erilaiset joustavat opetusjärjestelyt. Joustavia opetusjärjestelyjä kuvailtiin tässä tutkimuksessa erilaisina tiloina, ympäristöinä sekä opetuksen muotoina, jotka tukivat oppilaan yksilöllistä oppimista. Myös Lakkala ja Thuneberg (2012) toteavat, että joustavien opetusjärjestelyiden avulla oppilasta voidaan tukea yksilöllisemmin. Joustavista opetusjärjestelyistä on koettu olevan hyötyä ja niistä on saatu onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat oppilaiden oppimisprosesseja. Lakkala ja Thuneberg (2012) korostavat, että inklusiivisen koulukulttuurin rakentaminen edellyttää joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamista ja luomista. Esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen luomisella mahdollistetaan monenlaisten oppilaiden oppiminen. (Lakkala & Thuneberg 2012, 22–28.)

Luokanopettajat nostivat esille myös erilaisten joustavien opetusjärjestelyiden tuomia mahdollisuuksia. Opettajat kokivat, että joustavien ryhmittelyiden avulla opetusta voitiin eriyttää osana joustavia opetusjärjestelyitä. Erilaisia joustavia ryhmittelyn muotoja kuvailtiin olevan jakotunnit, palkkitunnit sekä koko luokan tunneilla pienempiin ryhmiin jakaminen. Opettajat kokivat, että oppilaiden yksilölliset tarpeet oli helpompi huomioida, kun opetettava luokka jaettiin pienempiin ryhmiin. Joustavissa ryhmittelyissä nostettiin esille myös erilaisia oppilaiden työskentelymuotoja, joita olivat esimerkiksi parityöskentely ja ryhmätyöskentely. Opettajat kokivat, että erilaisten ryhmittelyiden avulla saatiin opetukseen vaihtelevuutta ja samalla oppilaiden vastuunottoa erilaisten ryhmien osana voitiin harjoitella. Tyypillisimpiä ryhmittelyjä erilaisissa oppimisympäristöissä ovat jaot suurryhmiin ja pienryhmiin (Ikonen & Virtanen 2007, 253).

Joustavien ryhmittelyiden lisäksi toisena joustavana opetusjärjestelynä korostettiin erilaisten yhteistyömuotojen hyödyntämistä. Tällaisia yhteistyömuotoja olivat esimerkiksi tiimiopettajuus, yhteisopettajuus sekä koulunkäynninohjaajan apu luokassa. Yhteistyömuotojen käyttö mahdollisti ja selkeytti opettajien mukaan opetuksen suunnittelua ja organisointia, kun yksin ei tarvinnut selvittää kaikkea. Luokanopettajat näkivät myös, että erilaisten oppimisympäristöjen käyttö osana joustavia opetusjärjestelyjä oli hyvä tapa sijoittaa oppilaita erilaisiin tiloihin heidän yksilölliset tarpeensa huomioon ottaen. Hyvin rakennetut oppimisympäristöt edistävät oppilaiden oppimista ja samalla ne kehittävät luokanopettajan työtä myös laadullisesti (Suonperä 1995, 107).

Yhteisopettajuus mahdollistaa erilaiset tilanteisiin sopivat kombinaatiot esim. ryhmäjaoissa. (V16)

Tiimiopettajuus ja mahdollisuudet työskennellä eri tiloissa auttavat. (V10)

Huomioin yksilölliset tarpeet jakotuntien ja avustajan hyödyntämisen avulla. (V5)

Myös Seppälä-Pänkäläinen (2009) toteaa, että joustavat ja erilaiset ryhmittelyt kuvaavat inklusiivisen koulukulttuurin sisäistä toimintaa. Tärkeää on, että erilaiset ryhmittelyt eivät ole täysin homogeenisiä, vaan joustavien ryhmittelyiden sisällä tulee olla myös erilaisia oppilaita ja vaihtelevuutta. Huomiota tulee kiinnittää erilaisten ryhmittelyiden koostumuksiin sekä niiden muodostamisen kriteereihin. Näin vältetään erilaiset segregoivat opetusjärjestelyt, jotka eivät ole inklusiivisen koulukulttuurin mukaisia. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 96–98.)

5.2.2 Yksilöllisen oppimisen tukeminen

Inklusion toteuttamisen koettiin tuovan yleisopetukseen monia erilaisia yksilöllisiä oppimisen tukemisen muotoja. Eriyttäminen oli opettajien mukaan keino, jonka avulla pyrittiin lähtökohtaisesti tukemaan oppimista mahdollisimman yksilöllisesti. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien luokissa oli erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, joiden yksilöllisen oppimisen tukeminen vaati opettajien

mukaan suunnittelu- ja organisointitaitoja. Opettajat kertoivat, että kun oppilaan yksilölliset tukimuodot ja tuen taso oli määritetty, tulisi opettajan kiinnittää huomiota myös oppilaan yksilölliseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen. Henkilökohtaista ohjausta ja yksilöllistä oppisen tukemista tulee tarjota kaikille oppilaille, sillä ohjauksen avulla voidaan esimerkiksi ennaltaehkäistä ja pyrkiä tunnistamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppimiseen liittyvät haasteet (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2004, 211). Henkilökohtaista ohjausta ja yksilöllisen tuen tarjoamista voitiin opettajien mukaan tukea oppimissuunnitelmien avulla, avustajapalveluiden käytöllä sekä erityisopettajaresurssin avulla.

Opettajat ilmaisivat myös, että oppilaille vaikeiden oppisisältöjen opetus pyrittiin tekemään silloin, kun inklusiivisen luokan käytössä oli joko koulunkäynninohjaaja- tai erityisopettajaresurssi. Koulunkäynninohjaaja voi olla esimerkiksi koulun yhteinen, luokkakohtainen tai oppilaan henkilökohtainen. Hänen tehtäviinsä kuuluu pääasiassa oppilaiden tukeminen. Oppimisen tukemisen ohella koulunkäynninohjaajan tulee kannustaa oppilasta omatoimisuuteen (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2004, 215.) Koulunkäynninohjaajan rooli on uudistunut, sillä hänet nähdään nykypäivänä myös tärkeänä osana lapsen kehityksen pedagogista tiimiä (Oja 2012b, 57).

Vastauksista nousi esille, että inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen osana käytettiin erilaisia ja vaihtelevia käytännön ratkaisuja oppimisen tukemisessa. Käytetty oppimisen tukemisen keinot riippuivat aina oppilaan tuen tarpeesta. Opettajat kokivat, että heidän tuli työssään valita tarkasti ja yksilöllisesti oppilaan tarvitsemat tukitoimenpiteet ja käytännöt. Erilaisia keinoja vaadittiin heidän mukaansa esimerkiksi käytöshäiriöisen oppilaan kohdalla ja oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan kanssa. Opettajat erittelivät erilaisia oppimisen tukemisen muotoja ja tapoja, joita he käyttivät työssään. Tällaisia tapoja olivat esimerkiksi tukiopetuksen käyttäminen, oppilaiden omat eriytetyt kirjat, oppilaiden mahdollisuus valita oma rauhallinen työskentelypaikkansa sekä yksilöllisten apuvälineiden käyttö, kuten sormien tai kuulokkeiden hyödyntäminen osana oppimista. Tukiopetus ja eriyttäminen ovat yleiseen tukeen kuuluvia tukitoimia, mutta niistä voivat hyötyä

kaikki oppilaat. Esimerkiksi tukiopetuksen avulla voidaan paremmin huomioida ja tukea lahjakkaiden oppilaiden oppimisen kehittymistä. (Sarlin & Koivula 2009, 35–36.)

Osalle porukasta pidetään rauhoittumiskerhoa, jossa harjoitellaan erilaisia tunteidensäätelyn tapoja. Käytän myös avustajaresurssia. (V16)

Yksilölliset läksyt, tukiopetus ja yksilöllisen tuen antaminen. HOJKS:n avulla huomioin erityisen tuen oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. (V11)

Lisäksi opettajat korostivat oikeiden asiakirjojen tekemistä ja täyttämistä osana oppilaan yksilöllistä oppimisen tukemista. Yleisellä ja tehostetulla tuella oleville oppilaille pyrittiin tekemään oppimissuunnitelmia ja erityisen tuen oppilaiden tukemisen lähtökohtana pidettiin HOJKS:n eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan luomista. Oppimissuunnitelmiin kirjataan tuen tason lisäksi käytetyt tukitoimet, joita voivat olla esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus tai samanaikaisopettajuuden hyödyntäminen (Oja 2012b, 52–56).

Erityisen ja tehostetun tuen lasten oppiminen vaatii konkreettisia toimia. HOJKS-oppilaalla omat kirjat ja osittain omat tehtävät. (V10)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja sen tekeminen on jatkuvasti kehittyvä ja muovautuva prosessi. HOJKS:n tekeminen vaatii yhteistyötä, johon osallistuvat lapsen opettajien lisäksi myös muut moniammatillisen yhteistyön asiantuntijat sekä lapsen vanhemmat. Suunnitelman tekemisen jälkeen sitä tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. (Ikonen 2001, 47–49.) HOJKS tulee sisältää kaikki lapsen opetukseen ja kasvatukseen liittyvät tekijät, kuten oppilaan oppimisen edellytykset, opetuksen sisällöt ja tavoitteet, käytettävät opetusmenetelmät, materiaalit, erilaisten välineiden käyttö sekä arvioinnin toteutus. (Ikonen 1999, 44–45.)

5.2.3 Arvioinnin monet muodot

Inklusion toteuttamisen edistävänä tekijänä ja mahdollisuutena koettiin myös arvioinnin monenlaiset muodot ja mahdollisuudet sekä arvioinnin yksilöllisyyttä korostava luonne. Monipuolisella ja oikeudenmukaisella arvioinnilla voidaan edistää vuorovaikutuksellisen, oppimista edistävän, kannustavan ja rohkaisevan arviointikulttuurin kehittymistä, jonka pohjana tulee olla oppilaan oppimisen edistäminen (Opetushallitus 2014, 47).

Arvioinnin lähtökohtana nähtiin ajatus siitä, että jokaisen oppilaan arviointi perustui oppilaan omaan lähtötasoon ja arviointia tehtiin yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden mukaisesti riippumatta siitä, oliko oppilas yleisen, tehostetun vai erityisen tuen tasolla. Oppilaiden erilaiset oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t otettiin huomioon opettajien mukaan tavoitteiden asettamisessa ja yksilöllisen arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Oppilaan taitotason huomioimisessa tuli opettajien mukaan korostaa oppilaan aiempaa osaamista, jota tuli suhteuttaa opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Arviointia tehdessä on tärkeää huomioida, että sitä toteutetaan opetussuunnitelmien pohjalta mahdollisimman läpinäkyvästi, oikeudenmukaisesti ja sopivaa vaativuustasoa käyttäen. Tämä tarkoittaa, että oppimistavoitteet on suhteutettu oppilaan taitotasoon ja arviointi keskittyy ennalta ilmoitettuihin asioihin. Näin oppilasta voidaan kannustaa arvioinnin avulla pyrkimään parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. (Takala & Kjälman 2010, 36.)

Jokaisen edistymistä arvioidaan suhteessa hänen aikaisempaan osaamiseensa ja suhteessa OPS:n tavoitteisiin. (V3)

Toteutan arviointia yksilöllisesti, sen mukaan mihin oppilas pystyy ja miten tavoitteet on ylipäättään asetettu. (V2)

Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä arvioinnissaan vaihtelevia ja monipuolisia arviointimenetelmiä. Arvioinnin pohjana toimi aina oppilaantuntemus, jonka kautta opettaja pystyi antamaan oppilailleen monenlaisia mahdollisuuksia osoit-

taa osaamistaan. Luokanopettajat kuvailivat erilaisia tapoja oppilaiden mahdollisuuksista näyttää omaa osaamistaan, joita olivat esimerkiksi eriytetyt kokeet, erilaisten apuvälineiden käyttäminen osana arviointia tai osaamisen näyttäminen suullisesti tai kirjallisesti. Vastauksista nousi ilmi, että opettajat tekivät omassa työssään jatkuvaa arviointia sekä kirjaamista oppilaiden oppimisen seuraukseksi. Jatkuvan arvioinnin avulla luokanopettajat kokivat voivansa seurata oppilaan oppimista ja kehittymistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaan oppimisen ja kehittymisen seuraaminen, kirjaaminen ja opettajan havainnointi ovat tärkeä osa arviointia, jota tulisi tehdä aktiivisesti ympäri lukuvuoden (Koppinen, Koppinen & Pollari 1994, 48). Lisäksi opettajat korostivat oppimissuunnitelmien päivittämisen sekä arviointikeskustelujen merkitystä, joiden avulla voitiin käydä läpi yhdessä asetettuja tavoitteita lapsen vanhempien kanssa. Arviointikeskusteluissa voitiin pohtia esimerkiksi sitä, kuinka hyvin oppilaalle asetetut tavoitteet olivat toteutuneet tai jääneet toteutumatta. Arviointikeskustelut ovat melko uusi tapa tehdä arviointia, jonka keskiössä on oppilas. Sen toteuttamisen edellytys on avoin ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, jonka avulla opettaja, oppilas ja vanhemmat keskustelevat oppilaan oppimisen kehittymisestä sekä sen tavoitteista. (Ilme 2009, 99.)

Tärkeää on antaa moninaiset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan. (V5)

Jos oppilas ei kykene suorittamaan koetta kirjallisesti, se pyritään tekemään joko suullisesti tai soveltaen niin, että oppilaan osaaminen tulee tietoon. Teen myös jatkuvaa arviointia, pelkästään koesuoriutuminen ei riitä. (V8)

Teen tiivistä seuranta ja arviointia sekä jatkuvaa kirjaamista. (12)

Vastauksista ilmeni, että osa opettajista pyrki vaikuttamaan myös omalla toiminnallaan arvioinnin monipuolisuuteen. Luokanopettajat kokivat oman arviointikulttuurinsa tukeneen myös oppilaiden osaamisen itsearviointia sekä sen toteuttamista. Oppilasta tulee kannustaa itsearvioinnin tekemiseen sekä sen harjoitteluun, sillä se kannustaa häntä arvioimaan omaa toimintaansa myös koulun

ulkopuolella, joka on tärkeä taito lapsen elämässä (Ihme 2009, 96). Oppimisen edistämiseksi opettajat pyrkivät omien sanojensa mukaan käyttämään formatiivista arviointia, jonka he kokivat myös hyväksi arvioinnin työvälineeksi. Formattiivisen arvioinnin avulla oppilaan taitotaso oli helpompi ottaa huomioon ja se mahdollisti myös oppilaiden kannustamisen, kehumisen sekä positiivisen ja ohjaavan palautteenannon. Formattiivisella arvioinnilla pyritään oppimista edistävään toimintaan, jolloin keskiössä on oppilaan oppimisprosessi. Sen avulla voidaan kiinnittää huomiota oppilaan vahvuuksiin, joiden kautta myös oppimisen haasteita voidaan pyrkiä tunnistamaan ja kehittämään. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 27–29.) Kehuminen ja kannustaminen olivat luokanopettajien mielestä tärkeä osa opetus- ja kasvatustyötä, joita tuli heidän mukaansa toteuttaa jokaisen oppilaan kohdalla yleisopetuksessa. Kannustaminen ja kehuminen auttoivat oppilaita hahmottamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan. Positiivinen palaute vaikuttaa myös oppilaan opiskelumotivaatioon, joka on keskeinen osa oppimista ja sen prosessinomaisuutta (Ruohotie 1985, 39–41).

Arviointi on formatiivista, jossa oppilaan taitotaso on helpompi ottaa huomioon ja positiivisen ja ohjaavan palautteen antaminen tällöin helppoa. (V9)

Pyrin kannustamaan ja sopivassa välissä kehumaan. (V4)

Arvioinnin toteuttamisessa nähtiin myös kehittämisen varaa. Näitä luokanopettajien antamia arvioinnin kehitysehdotuksia kuvailin tarkemmin luvussa 5.3 Inklusion toteuttamisen haasteet ja kehityskohteet. Yhteenvetona voin todeta, että luokanopettajat kokivat inklusion toteuttamiseen liittyvät arvot tärkeinä oman työnsä kannalta ja he halusivat edistää näitä arvoja työssään. Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä edistäviä tekijöitä kuvailtiin hyvin monipuolisesti sekä sen tuomia mahdollisuuksia, jotka edistivät heidän mukaansa opettamista ja toimimista inklusiivisessa luokassa. Yhteisöllisyyden tukeminen, oman opetuksen monipuolistaminen erilaisten ja vaihtelevien toimintamallien, menetelmien ja muotojen kautta sekä yhteistyön korostaminen koettiin inklusion toteuttamista

edistävinä tekijöinä. Lisäksi opettajat kokivat inklusion toteuttamisen tuoneen monipuolisuutta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Arvioinnin vaihtelevat menetelmät ja toteuttamismuodot sekä sen tuomat mahdollisuudet koettiin inklusiota edistäväksi. Toisaalta arviointi nähtiin myös kehitysvaiheessa olevana prosessina. Joustavien opetusjärjestelyiden koettiin edistävän inklusion toteuttamista. Niiden avulla opettaja pystyi tekemään inklusiivisessa luokassaan erilaisia ryhmittelyjä sekä käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä ja monipuolisia yhteistyömuotoja. Yksilöllisen oppimisen tukeminen oli opettajien mukaan inklusion toteuttamisen ja inklusiivisen kasvatuksen edellytys, sillä se antoi jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen. Oppilaiden oppimista ja kehittymistä seurattiin heille asetettujen yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Oppimista pyrittiin tukemaan monilla yksilöllisillä tukitoimilla ja arvioinnilla.

5.3 Inklusion toteuttamisen haasteet ja kehityskohteet

Tässä luvussa nostin esille tekijöitä, jotka luokanopettajat kokivat haastavan inklusion toteuttamista yleisopetuksessa. Luokanopettajat nimesivät konkreettisia tekijöitä, jotka vaikeuttivat luokanopettajien mukaan inklusiivisessa koulukulttuurissa ja luokissa toimimista. Opettajat nostivat esille myös inklusion toteuttamiseen liittyviä kehityskohteita, joita voitaisiin kehittää tulevaisuudessa inklusion toteuttamista edistäviksi. Haastaviksi tekijöiksi inklusion toteuttamiseksi yleisopetuksessa kuvailtiin resurssien puute ja kohdentaminen, luokanopettajien valmiudet opettaa inklusiivista luokkaa sekä inklusiivisen koulukulttuurin keskeneräisen kehittämisprosessi. Yhtenä merkittävänä vaikeutena nähtiin myös luokanopettajien työssäjaksaminen. Luokanopettajat kokivat, että inklusiivisen koulukulttuurin keskeneräisyys näkyi esimerkiksi koulujen ja kuntien toimintamallien erilaisuutena, jotka olivat heidän mukaansa vasta kehittymässä ja muotoutumassa kouluissa.

5.3.1 Resurssien puute

Luokanopettajat kokivat yhtenä haasteena inklusion toteuttamisessa resurssien puuttumisen ja vähäisyyden. Opettajat kokivat, että inklusion toteuttaminen oli mahdotonta ilman inklusiivisen luokan tarpeisiin vastaamista ja sen tukemiseksi resursseja oli heidän mielestään joko liian vähän tai niitä ei ollut lainkaan. Vastauksista ilmeni, että opettajat kokivat inklusion olevan ideologiana hyvä keino lähestyä yleisopetusta, mutta tämänhetkiset resurssit koulumaailmassa eivät tukenneet sen edistymistä tarpeeksi. Inklusiivisen kasvatuksen ja koulukulttuurin kehittäminen ja toteuttaminen edellyttävät puitteita, joissa inklusion toteuttaminen on mahdollista. Inklusiivisen koulun toimintaedellytys on, että resursseja on käytössä enemmän kuin ”perinteisessä” koulussa. (Lakkala 2008a, 220.)

Resurssien puutteellisuuden koettiin johtuvan taloudellisista syistä sekä resurssien kohdentamisen riittämättömyydestä, jotka johtuivat opettajien mukaan ajankäytöllisistä syistä niin koulun kuin kunnankin tasolla. Resurssien puute aiheutti opettajien mukaan heidän kouluissaan ylityöllistyneisyyttä koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien keskuudessa. Opettajien mielestä resurssien tarve tuli kartoittaa ja kohdentaa oppilasaineksen ja ryhmän haastavuuden mukaan. Vaihtuvien lisäresurssien väliaikainen käyttäminen koettiin vääränä tapana toimia haastavan ryhmän kanssa, kun resurssien tarve oli paljon suurempi ja pitemmälle aikavälille ulottuvampaa sekä jatkuvampaa.

Opettajat kokivat, että lisäresurssit olivat vain väliaikaisia ratkaisuja oppimisen tukemisen muotoja. Osa heistä koki saavansa tarpeeksi suuren hyödyn ja jaettua vastuuta inklusiivisessa luokassaan samanaikaisopetuksen avulla. Samanaikaisopetusta toteutettiin resurssiopettajan, erityisopettajan sekä koulunkäynninohjaajan kanssa. Samanaikaisopetus on työmuoto, jota voidaan toteuttaa osana inklusiivista kasvatusta yhdessä toisen kasvattajan kanssa. Sen erilaisia muotoja voivat olla avustava opetus, rinnakkaisopetus tai tiimiopettajuus. Yhdessä työskentely voi monipuolistaa opetusta, helpottaa opettamisen eriyttämistä ja samalla

auttaa opettajaa huomioimaan paremmin oppilaitaan yksilöllisemmin. (Saloviita 2009b, 48–53.)

Inkluusio toteuttamisessa on erittäin suuria haasteita. Ajatuksena kaunis, mutta näillä puitteilla siitä on lähinnä naurettavaa puhua. (V4)

Inklusion toteutumisen haaste numero yksi on resurssien puute. Nykyinen meno on sitä, että pienryhmiä ja erityisluokkia hävitetään, oppilaat siirretään yleisopetuksen luokkiin, joissa heitä opettaa ”tavalliset” luokanopettajat. Eikä lisäresursseja tavalliseen luokkaan tule. (V6)

Lisäresurssit, joita saan ovat lähinnä kosmeettisia. (V3)

Luokanopettajat nostivat esille myös konkreettisia esimerkkejä siitä, miten resurssien puute näkyi heidän mukaansa koulun arjessa sekä osana heidän inklusiivisen luokkansa toimintaa. Vastauksista ilmeni, että luokkakoot ja oppilaiden määrä yhtä opettajaa kohti olivat inklusiivisissa luokissa liian suuria. Suurissa ryhmissä opetuksen luonne voi muuttua ja yksilöllisyyden huomiointiin käytettävä aika voi vähentyä. Julkiset keskustelut osoittavat, että luokkakokojen kasvu kouluissa johtuu taloudellisista tekijöistä. Ryhmäkokoihin voivat kuitenkin vaikuttaa useat syyt, joita ovat esimerkiksi opettajien määrä koulussa, ikäryhmien koko sekä käytettävissä olevien tilojen määrä. (Huhtanen 2011, 49–51.) Opettajat kokivat, että nykyisen kokoihin luokkiin tarvittiin lisää aikuisia, jotta jokaiselle oppilaalle voitaisiin taata paremmin yksilölliseen tukeen tarpeeseen vastaaminen.

Tuen pirstaleisuus näkyi myös luokissa, joissa aikuisia toimi väliaikaisina resursseina tai aikuisia oli liian vähän. Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen tärkeimpiä periaatteita on, että oppimisen tukemisen tulee olla jatkuvaa paitsi oppilaan koulupolun nivelvaiheissa, niin myös yleisopetuksen sisällä. Oppimiseen liittyvät tukitoimet eivät saa katketa missään vaiheessa. (Sarlin & Koivula 2009, 26.) Vastauksista ilmeni, että opettajat kokivat tyytymättömyyttä ja turhautumista siitä, että aina joku oppilas jäi luokassa ilman huomiota, pelkästään resurssien puuttumisen vuoksi. Opettajat korostivat, että kyseessä ei ole vain erityisiä tarpeita olevien

oppilaiden huomioimisesta pois jäänyt aika, vaan myös kaikkien oppilaiden tasa-puoliseen huomiointiin käytettävä aika oli jäänyt vähäiseksi.

Luokkien muodostamisessa ja ryhmäkokojen tekemisessä tuli opettajien mukaan kiinnittää huomiota siihen, että ryhmäkoot suhteutettaisiin tuen tarvitsijoiden määrään. Luokissa koettiin olevan liian monta tehostetulla tai erityisellä tuella olevaa oppilasta suuressa ryhmässä, jotka jäivät vaille riittäviä tukitoimia ja joiden oppimiseen vaikutti negatiivisesti liian suuressa luokassa toimiminen. Inklusion toteuttaminen ja tuominen kouluihin edellyttää tarpeeksi pienien opetusryhmien käyttämistä, jotta oppilaiden yksilölliset tarpeet ja niiden tukeminen voidaan huomioida mahdollisimman hyvin (Pihkala 2009, 23).

Yleisopetuksen ryhmä on liian iso...lisäksi ongelmana tuen pirstaleisuus sekä se, että ryhmäkoot tulisi suhteuttaa tuen tarvitsijoiden määrään. Tilanne on erittäin haastava silloin, kun luokanopettaja on yksin vastuussa kaikesta ilman jaetua vastuuta. (V10)

Liian vähän aikuisia, liian suuret oppilasryhmät. (V5)

Aikuisten määrä suhteessa oppilasmäärään. Joku jää aina väistämättä vaille sitä huomiota, jota jokainen tarvitsisi. (V14)

Luokanopettajien vastauksista nousi esille myös kehitysideoita, joiden avulla resurssien käyttäminen olisi opettajien mukaan paremmin kohdennettua ja samalla tarkoituksenmukaisempaa inklusiivisessa luokassa. Opettajat kokivat, että jo luokkakokojen rajaamisella sekä vakituisten koulunkäynninohjaajien lisäämisellä luokkiin voitaisiin parantaa inklusion toteuttamisen toimivuutta sekä lisätä kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen käytettävää aikaa. Oppilaan mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan paranee, kun luokkakoot ovat niin pieniä, että aikaa ja yksilöllistä huomiointia voidaan antaa kaikille oppilaille. Inklusion toteuttamisen edellytyksiä ovat pysyvät tukitoimet, joita ovat esimerkiksi vakituisten koulunkäynninohjaajien käyttäminen osana jokapäiväistä luokkatyöskentelyä. (Pilbacka-Rönkä 2009, 99.)

Jos luokkakoot olisivat max. 10-15 ja avustaja tai mielellään kaksikin olisi aina käytettävissä, niin inklusio olisi tervetullut. Lisäksi kouluissa tulisi olla enemmän esim. kuraattori- ja psykologipalveluita, sillä kun tällainen apu puuttuu, oppilaiden tilanne jää junnaamaan tai pahimmassa tapauksessa heikkenee. (V14)

Lisäksi opettajat korostivat, että resursseja tulisi käyttää ja kehittää myös kuraattori- ja psykologipalveluiden osalta. Koulun tehtävä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä mahdollisimman monipuolisesti, jotta lapsi kykenee elämään itsenäistä elämää myös tulevaisuudessa koulun ulkopuolella. Oppilaiden erilaiset mielenterveyteen ja käytökseen liittyvät vaikeudet ovat nykypäivää, jotka näkyvät myös koulun arjessa. (Murto & Lehtinen 1999, 153.) Opettajat kokivat, että tuen pirstaleisuutta voitaisiin parantaa ja yhtenäistää lisäämällä henkilökuntaa kouluihin. Lisäksi resursseja tulisi kohdentaa tarkoituksenmukaisemmin, jotta niiden avulla voitaisiin tukea oppilaiden oppimista ja hyvinvointia entistä paremmin.

5.3.2 Valmiuksien vajavaisuus ja kokemuksen puute

Haasteita inklusion toteuttamiseen toi opettajien mukaan myös riittämättömät valmiudet, joita he kokivat saaneensa hyvin vähän inklusiivisessa luokassa opettamiseen. Vastauksista ilmeni, että valmiuksien puute perustui siihen, että valmiuksia ei saatu tarpeeksi opettajankoulutuksesta tai työpaikkojen eli koulujen taholta. Moni opettaja koki jääneensä yksin omien valmiuksiensa kehittämisessä ja se vaati paljon itsenäistä opiskelua sekä oma-aloitteisuutta.

Opettajankoulutuksen antamat perusvalmiudet ovat vasta ensimmäinen askel kohti opettajan ammatillista kehittymistä, sillä opettaja oppii ja kehittyy jatkuvasti myös opettajanuransa aikana (Pyhältö, Kykyri & Johnson 2007, 227). Kokemukset opettajankoulutuksen riittämättömyydestä näkyivät sekä vastavalmistuneiden luokanopettajien että kauan opettajina toimineiden opettajien vastauksissa. Opettajankoulutuksen tehtävä on auttaa opiskelijoitaan kehittymään opettajiksi niin, että koulutus toisi esille sellaisia kulttuurisia pyrkimyksiä, joita kouluissa ilmenee.

On ehdottoman tärkeää, että opettajankoulutus antaa opiskelijoilleen mahdollisuuksia oppia tarvittavat tiedot ja taidot, joita he pystyvät hyödyntämään nykyisessä koulumaailmassa. Tämä tarkoittaa, että opettajankoulutuksen sisältöjen tulisi olla ajankohtaisia. (Rasku-Puttonen 2005, 101.)

Osa opettajista kertoi saaneensa apua työhönsä käytyään erityispedagogiikan perusopinnot. Lisäksi opettajat kokivat, että teoreettista tietoa ja keskustelua inklusion toteuttamisesta oli saatu paljonkin mutta käytännön neuvot ja konkreettiset vinkit inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen olivat jääneet puuttumaan. Yhtenä inklusion toteuttamisen esteenä voidaan pitää opettajankoulutuksessa olevien sisältöjen ajankohtaisuutta, niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä tehokkuutta. Toimintatapojen muutokset ovat myös opettajankoulutuksessa välttämättömiä inklusion toteuttamiseksi yleisopetuksessa. (Kaikkonen 2010, 171–172.) Inklusiivisia opintoja on lisätty opettajakoulutuksen sisältöihin vasta viime vuosien aikana. Lisäksi on todettava, että inklusion toteuttaminen ja sen mahdollistaminen on osa laajempia koulujärjestelmän ja yhteiskunnan rakenteita, joilta vaaditaan myös muutoksia. (Lakkala 2008a, 30–32.)

Saimme opintojen aikana teoretietoa siitä, mitä inklusio tarkoittaa. Käytännön tietoa en ole saanut. (V13)

En saanut juuri mitään. En koe, että opinnot olisivat valmentanut nykykoulua varten. (V4)

En mitään ja olen valmistunut vasta 3 vuotta sitten. (V5)

Opettajat kertoivat, että valmiuksien puute vaikutti myös heidän työssäjaksamiensa. Koettiin, että valmiuksien puute oli todellinen haaste inklusion toteuttamisessa. Työpaikan taholta valmiuksien saaminen opettaa inklusiivisessa luokassa perustui kollegoiden kanssa käytyihin keskusteluihin. Opettajat kokivat toisten opettajien tuen olleen tärkeää ja he kokivat voineensa jakaa tietotaitoaan toistensa kanssa, samalla parantaen omia ja toistensa valmiuksia. Tunne siitä, että hallitsee tekemäänsä työtä ja osaa tehdä sen mahdollisimman hyvin, lisäävät

työhyvinvointia. Hyvän työyhteisön merkki on, kun opettaja kokee saavansa tukea sekä työnantajaltaan että kollegoiltaan. (Pitkänen 2006, 123.) Opettajat korostivat myös, kuinka jaettu vastuu sekä yhteistyö olivat helpottaneet heidän työsäjäksamistaan.

Yhteistyöllä on huomattava merkitys opettajan jaksamisen kannalta. (V8)

Parhaat vinkit ja neuvot olen saanut kollegoiltani. (V6)

Monet opettajat kokivat huolestuneisuutta siitä, kuinka he jaksaisivat tehdä työtään tarpeeksi hyvin. Vastauksista ilmeni, että opettajat kokivat uupumusta sekä riittämättömyyden tunnetta, jotka olivat peräisin opettajan työn lisääntyneestä työmäärästä sekä asioiden kirjaamisesta. Opettajien työhyvinvoinnin edistämisestä tulee huolehtia niin, että työn vaatimukset ovat kohtuullisia ja työyhteisön tuki sekä koulun toimintakulttuuri edistävät opettajien ammatillista kasvua ja kehitystä (Hakanen 2006, 40–41). Opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan valloilla oli virheellinen ajattelu, jonka mukaan inklusion toteuttaminen oli itsestäänselvyys ja automaatio. Opettajat nostivat esille, että inklusion toteuttaminen oli tuonut paljon uusia asioita ja lisääntynyttä työmäärää luokanopettajan työnkuvaan. Lisääntynyttä työmäärää aiheuttivat jatkuva kirjaaminen erilaisten asiakirjojen ja arviointien muodossa, eriyttäminen, materiaalien luominen yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle, huoltajien tapaamiset sekä asiakirjojen luominen ja päivittäminen.

Mikola (2011) toteaa, että opettajan työnkuvan muutos näkyy lisääntyneenä työmääränä. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa yhteissuunnitteluiden ja yhteistyön tekeminen muiden opettajien kanssa, kirjaaminen ja tiiviimpi yhteistyön tekeminen oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajilla on edelleen halu tukea oppilaitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mutta se ei ajankäytöllisten syiden vuoksi ole aina mahdollista. (Mikola 2011, 239–241.) Myös omassa tutkimuksessani opettajat kokivat, että yksi opettaja ei kykene kaikkeen mitä nykyinen inkluusiivinen luokka vaatisi ja riittämättömillä valmiuksilla ja resursseilla inklusion to-

teuttaminen koettiin haastavaksi. Kokonaisvastuun ottaminen yksin kaikesta luokassa tapahtuvasta toiminnasta oli tuonut mukanaan lisää ajankäytöllisiä ongelmia, kun kaikkia oppilaita ei yksinkertaisesti ehditty huomioimaan tasapuolisesti.

En ole saanut ohjeita, miten työtäni tulisi muuttaa. Luokanopettajan pitäisi hoitaa kaikki luokanopettajan koulutuksellaan. Teen parhaani mutta se ei riitä. (V3)
Koen monesti riittämättömyyttä tunnetta, myös ajankäytöllisesti. Lapset tarvitsivat enemmän tukea, mitä koen voivani antaa. (V14)

Yhden luokassa toimivan henkilön selkänahasta se kaikki ei vain irtoa...kaikki pitää kirjata ja todentaa – vaikka käytännössä opettajan työ ei ole toimistohommia! (V8)

Valmiuksien puutteeseen vaikutti luokanopettajien mukaan myös kokemuksen puute. Opettajat kokivat, että valmiuksia saatiin lisää, kun inklusiivisessa luokassa uskallettiin kokeilla, harjoitella, erehtyä ja oppia uutta. Opettajaauran edessä saatiin myös lisää kokemusta inklusiivisessa luokassa toimimisesta.

En todellakaan osaa tarjota jokaiselle erityislapselle parhaita mahdollisia oppimismahdollisuuksia. (V1)

Työkokemuksen avulla olen pyrkinyt kehittämään itseäni! (V15)

Vastauksista ilmeni, että opettajien puutteelliset valmiudet, luotto omiin kykyihinsä ja kokemuksen puute inklusiivisessa luokassa toimimisesta näkyivät esimerkiksi osaamattomuutena tarjota jokaiselle oppilaalle parhaat oppimismahdollisuudet. Inklusiivisen luokan kanssa toimiminen ja inklusion toteuttaminen osana yleisopetusta vaativat uskallusta ja ajan antamista itse prosessille. Inklusiivisen luokan opettaminen ja toimiminen koulun erilaisissa oppimisympäristöissä on haaste, joka tuo mukanaan epävarmuutta, turhautumista, hämmennystä ja pelkoa. Kaikki tämä on kuitenkin välttämätöntä, kun opettajantyötä pyritään tarkastelemaan kriittisesti sekä arvioimaan ja kehittämään toimintaa inklusion toteuttamista tukevaksi. (Väyrynen 2001, 27–28.)

5.3.3 Inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin kehittämisprosessi

Viimeisenä haasteena inklusion toteuttamiselle luokanopettajat kokivat inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin keskeneräisen kehittämisprosessin, jonka vaikutukset näkyivät opettajien työn kehittämisen hidasteena. Suomalaiset koulut ovat tällä hetkellä keskellä muutosten tuulia, jotka ovat tuoneet mukanaan uusia vaatimuksia ja edellytyksiä, jotka koskevat yksilöllisyyden korostamista ja ihmisten erilaisuuden hyväksymistä osana yleisopetusta. Koulut pyrkivät jatkuvasti kehittymään yhteiskunnan asettamien paineiden ja tavoitteiden alla, jotka näkyvät kouluissa uudistuneen Perusopetuksen opetussuunnitelman tuomina muutoksina kuten uusien muokkaantuvien oppimisympäristön käyttönä sekä opetusteknologian nopeana kehityksenä. (Mustonen 2007, 53.)

Opettajat kokivat saaneensa hyvin vähän konkreettisia keinoja ja valmiuksia työnsä toteuttamiseen ja inklusiivisen luokan kanssa toimimiseen koulun ja kuntien taholta. Inklusion toteuttamiseen liittyvää keskustelua oli käyty sekä siitä koettiin saaneen tarpeeksi informaatiota. Kolme opettajaa kertoi saaneensa myös mahdollisuuksia täydennyskoulutuksiin. Kun inklusiota pyritään toteuttamaan, pelkkä oppilaiden fyysinen integrointi yleisopetukseen ei riitä, vaan se edellyttää resursseja, oppimisympäristöjen uudistamista ja täydennyskouluttautumista (Moberg 2001, 92). Täydennyskoulutusten ja luokanopettajien peruskoulutuksen kehittämisellä voidaan huomattavasti parantaa luokanopettajien edellytyksiä ja valmiuksia opettaa luokassa, jossa on paljon erilaisia tarpeita omaavia oppilaita (Sarlin & Koivula 2009, 26).

En ole saanut tukea kouluni taholta juuri mitenkään. Hymistelyä vaan.. Kaupunki pakotti kaikki opettajat koulutukseen, jossa lähinnä todettiin tärkeimpänä ajatuksena, että open pitää vaan jaksaa kaikki. (V3)

Meillä aihe on hyvin esillä koko ajan. Meille järjestetään mahdollisuuksia koulutuksiin eri tahoilta tilanteen mukaan. (V9)

Yhtenä haastavana tekijänä koulukulttuurin kehittymisessä koettiin olevan opettajien mukaan ristiriitaisuus ja avoimet kysymykset siitä, mitä inklusiivisella koulukulttuurilla tahdottiin saavuttaa vähäisillä resursseilla. Kuntien ja koulujen välillä koettiin olevan myös katkoksia tiedon kulussa, joka aiheutti opettajien mukaan kaaosta ja epävarmuuden tunnetta opettajissa ja kouluissa siitä, miten inklusion toteuttamista tulisi viedä eteenpäin yleisopetuksessa.

Koulujen ja kuntien välillä voitiin havaita eroavaisuuksia ajattelu- ja toimintamalleissa. Koulujen toimintakulttuuria ohjailee koulun lähiympäristöön liittyvät seikat, kun kunnissa koulujen kehittymistä saatetaan ajatella enemmän tulos- ja tavoitejohtoisemmasta näkökulmasta. Kunnilla on vaikutusta tulevana vuosina yhä enemmän koulujen toimintakulttuurien kehittämisessä, sillä ne luovat mahdollisuudet kouluissa työskentelylle ja kehitystyön tekemiselle. Siksi olisikin tärkeää, että kuntien ja koulujen välistä dialogia käytäisiin entistä enemmän ja erilaiset toimintamallit yhdenmukaistettaisiin, jotta kouluilla olisi parhaat mahdolliset toimintaedellytykset toimintakulttuurin kehittämiseksi. Yhteisten tavoitteiden ja arvojen asettamisella sekä avoimen keskustelun käymisellä kaikkien osapuolten kanssa on suora vaikutus koulussa tapahtuvan toiminnan kehittämisessä. (Penanen 2007, 94–95.) Vastauksista ilmeni, että luokanopettajat toivoivat muutoksia resurssien kohdentamiseen kouluissa, jotta inklusion toteuttaminen ja kehittäminen voisi tapahtua turvallisemmin ja yhtenäisten päälinjausten mukaisesti ilman, että opettajat kokisivat oloaan riittämättömiksi.

Luokanopettajat kertoivat tiedostaneensa, että taloudelliset resurssit eivät ole riittäviä tarpeeksi suuren henkilöstömäärän palkkaamiseen. Toisaalta he toivoivat, että oman työnsä lisäksi myös koulunkäynninohjaajat, resurssiopettajat ja erityisopettajat eivät päätyisi ylityöllistetyiksi resurssien puutteellisuuden ja kohdentamisen vuoksi. Puutteellinen aikuisten määrä luokissa koettiin isoksi haasteeksi, johon resurssien avulla voitiin opettajien mukaan puuttua. Tätä tuli heidän mukaansa pohtia myös kuntien tasolla entistä tarkemmin yhtenä inklusion kehittämisen kohteena. Inklusion toteuttamisen edellytys on, että kunnat tarjoavat kou-

luilleen riittävät resurssit, jotka pyritään kohdentamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi heterogeenisten luokkien tarpeisiin tulisi vastata niin, että luokissa on riittävä määrä aikuisia. Taloudelliset tekijät ovat usein syy siihen, miksi luokkakoot kasvavat ja aikuisia ei ole riittävästi yhtä luokkaa kohden. Inklusiivisen luokan tarpeisiin vastaaminen edellyttää aina toimintamallien ja resurssien muovaamista ja kohdentamista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 106–107.)

Koulussa on aikapula, tietopula, rahapula ja resurssipula. Lisäksi infokatkoksia kunnan ja koulun välillä. Tarvitsisin lisää resursseja ja tukea. Olen huono pyytämään mutta eipä niitä vaan ole. (V2)

Kaupunki säästää, mutta yrittää silti saada pusnettua inklusiota eteenpäin, resurssien riittämättömyydestä huolimatta. (V4)

Opettajien vastauksista nousi esille, että yhtenäisen inklusiivisen koulukulttuurin kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota myös oppimisen tukemiseen. Opettajat kokivat, että oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen oli tärkeä osa oppimisen tukemista, mutta tuen jatkuvuutta ei heidän mukaansa tuettu tällä hetkellä yleisopetuksessa. Tuen jatkuvuutta ei myöskään edistänyt, että kaikissa kunnissa oli esimerkiksi usein erilaiset toimintatavat ja mallit käsitellä ja hoitaa oppimisen tukemiseen liittyviä asiakirjoja. Nämä seikat lisäsivät ja vaikeuttivat opettajan työtä esimerkiksi silloin, kun luokkaan tuli uusi oppilas toiselta paikkakunnalta. Haasteena koettiin yhtenäisen linjan puuttuminen kuntien välisessä toiminnanohjauksessa ja työskentelyssä. Monilla nykyisillä uudistuksilla koulumaailmassa on haluttu kehittää, tehostaa ja parantaa opetuksen laatua sekä antaa oppilaille parhaat mahdolliset edellytykset oppia. Luokanopettajan työnkuvaan on tullut kuitenkin paljon aiemmin sen ulkopuolella olleita tehtäviä. Nämä uudet tehtävät ovat tuoneet mukanaan byrokraattisia haasteita, ajankäytöllisiä ongelmia, kasvanutta työmäärää ja riittämättömyyden tunnetta, jotka lisäävät myös luokanopettajan henkistä työn kuormittavuutta. (Huhtanen 2011, 91, 132.)

Iso ongelma on, että oppilaan siirtyessä kuntarajan yli, kaikki mahdolliset paperit ja suositukset on tehtävä uusiksi. Oppilaan tuen tarve täytyy määritellä uusiksi ja lukuisia asiakirjoja täytyy uudelleen täyttää. Kenen etu on, että erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan yleisopetukseen ja kaikkien asioiden järjestykseen menee kokonainen kouluvuosi, ennen kuin oppilas pääsee luokkaan, jossa hänellä on edes mahdollisuus oppia. (V7)

Vastauksista ilmeni, että opettajat kokivat inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuuriin liittyvän oppimisen tukemisen prosessin olevan vasta kehitteillä, kun puhuttiin pedagogisten paperien ja erilaisten oppimissuunnitelmien tekemisestä. Osa opettajista myönsi, että he eivät aina ehtineet tekemään oppimissuunnitelmia, koska työmäärä oli kaikkien muidenkin täytettävien papereiden osalta niin suuri. Heidän mukaansa papereiden täyttäminen ja jatkuva kirjaaminen ei ollut tuntunut tarkoituksenmukaiselta, vaan sitä tehtiin välillä siksi, koska paperit tuli vain tehdä. Osasta vastauksista ilmeni, että pedagogisia asiakirjoja ei käytetty oikeana apuvälineenä työn tekemisessä ja oppimisen tukemisessa. Erilaisten oppimissuunnitelmien ja HOJKS:n tekemistä tulisi käyttää apuna opetuksen toteuttamisessa, kehittämisessä, suunnittelussa ja arvioinnissa. Ne tehdään oppilaan oppimisen tukemista varten. Suunnitelmia tehdään moniammatillisessa yhteistyössä lapsen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavien henkilöiden kanssa, johon myös koulujen tulisi järjestää aikaa. (Takala 2011b, 27–31.) Aikapula ja opettajan työmäärän lisääntyminen virallisten asiakirjojen kirjaamisen muodossa vei opettajien mukaan aikaa opetustyöstä ja sen kehittämisestä. Eräs opettaja nosti myös esille, että hän ei kokenut diagnosoinnin ja tuen portaan kirjaamisen auttavan, jos oppilaan tarvitsemaa tukea ei heti annettu avuntarpeen ilmetessä.

Haasteena on järjestelmän jäykkyys ja se, että pedagogisia asiakirjoja tehdään tekemisen vuoksi, eikä siksi, että niitä voitaisiin oikeasti käyttää apuvälineenä. (V2)

Erilaisten diagnosointien ja tuen portaan kirjaaminen eivät auta enää siinä vaiheessa, jos tukea saavat yksilöt eivät saa tarvitsemaansa apua heti, kun tarve on havaittu. (V11)

Arvioinnin toteuttamisessa koettiin myös olevan haasteita ja sen kehittämistä tuli opettajien mukaan jatkaa. Osa opettajista koki, että nykyisestä arvioinnista puuttuu tietynlainen yhteinen linjaus ja perusrakenne, jonka pohjalta kaikki opettajat voisivat toteuttaa arviointia yksilöllisesti. Yksilöllisyyden korostaminen osana arviointia ei ole helppoa, sillä oppilasta tulee arvioida paitsi yksilönä niin myös yhteisön jäsenenä. Inklusion arvojen mukaista arviointia voidaan tehdä, kun kaikilla arviointia tekeillä osapuolilla on tiedossa, millaista on hyvä eettinen arviointi ja millaisia käytäntöjä se voi pitää sisällään. (Ihme 2009, 93–94.) Inklusiivisen arvioinnin pohjarakenteeseen toivottiin selkeyttä, jotta opettajille vapautuisi lisää aikaa itse työntekoon ja samalla voimavaroja pystyttäisiin keskittämään paremmin arvioinnin tasapuolisuuteen, eikä erillisten ja omien arviointitapojen keksimiseen.

Inklusiivisen arvioinnin tehtävä on poliittisesta ja käytännöllisestä näkökulmasta käsin ajateltuna edistää kaikkien oppilaiden oppimista mahdollisimman monipuolisesti, ilman riskiä syrjäytymisestä. Tämä kuitenkin vaatii sen, että arviointiin liittyvät linjaukset, edellytykset ja menetelmät pohjautuvat poliittiseen viitekehykseen, joka samalla tukee arvioinnin tekemistä ja auttaa samalla opettajia jaksamaan työssään. Arvioinnin toimiminen käytännössä edellyttää myös sitä, että opettajat ovat asennoituneet positiivisesti ja ovat sitoutuneet käyttämään vaihtelevia ja monipuolia arviointimenetelmiä prosessinomaisesti ympäri lukuvuoden. (Huhtanen 2011, 75–77.)

Paperilliset oppilaat saavat paremmin yksilöllistä arviointia. Varmaan siksi, koska se lukee jo tuen papereissakin. (V1)

Nykyinen arviointisysteemi on haastava.. missään systeemiä ei ole kehitetty loppuun asti. Jokaisessa koulussa ja kunnassa kehitellään samaa asiaa yhtä aikaa. Kun arviointi olisi selkeää ja siihen olisi jokin malli, säästäisi se opettajien voimia ja aikaa.. tällöin arviointiinkin vapautuisi aikaa ja se voisi olla tasapuolisempaa. (V6)

Oppimisen tukemisen kehittämisessä toivottiin huomion kiinnittämistä myös mielenterveys- ja koulutuspalveluihin. Eräs opettaja toivoi, että kyseiset palvelut olisivat jatkuvasti käytettävissä sijaisia käyttämällä, kun kuraattoreilla ja psykologeilla oli poissaoloja. Näin oppilaan tukemista voitaisiin jatkaa muuttuvista teki-
jöistä huolimatta ja oppilaan tuen tarpeisiin voitiin vastata ilman asioiden ja ongelmien ruuhkautumista. Monipuolisten oppimisen tuen palveluiden tarjoaminen voi auttaa lapsen tilanteen arvioinnissa ja tukemisessa. Erilaiset mielenterveyden ongelmat tulisi aina ottaa vakavasti koululaisten keskuudessa. Koulujen tulisikin kiinnittää huomiota oppimisen tukemisen rakenteisiin muokkaamalla niitä niin, että ne ovat tarkoituksenmukaisia ja oppilaita sekä yhteisöä tukevia. Oppilashuollon resurssien kohdentamista ja yhteistyön kehittämistä erilaisten ammattialojen kanssa tulee vaalia. (Tainio 2002, 204, 213.)

Useammat opettajat kertoivat myös kokemuksistaan erilaisten lasten kanssa, jotka selvästi tarvitsivat apua mielenterveyden alan ammattilaisilta ja joita tarvittiin kouluihin enemmän. Samalla opettajat kokivat, että opettajan omaa alaa ei ollut ratkoa kaikkia lasten ongelmia, vaan siihen tarvittiin eri alojen asiantuntijoita. Luokanopettaja työskentelee pääasiassa kasvatukseen ja opetukseen liittyvien asioiden kanssa. Nykyisin opettajan roolit ovat kuitenkin lisääntyneet ja monipuolistuneet. Siksi on tärkeää, että opettaja pyrkii jatkuvasti tarkastelemaan kriittisesti ammatillisuuttaan omien uskomuksiensa, asenteidensa ja arvojensa kehittämisen näkökulmasta käsin. (Norrena 2015, 105–109.)

Tavalliselle oppilaalle ei ole aikaa.. opettajan aika menee erityiseen tukeen. Opettaja ei ole mielenterveysongelmien asiantuntija ja kuitenkin pitäisi löytää oikeat toimintatavat. (V13)

Kuraattori- ja psykologipalvelut tulisi aina sijaistaa. Kun nämä toimijat puuttuu, jää monen oppilaan asia junnaamaan ja pahimmassa tapauksessa tilanne heikenee huomattavasti. (V15)

Koulukulttuurin lisäksi opettajat kokivat, että koulujen toimintakulttuureita tulisi kehittää entisestään. Opettajat kokivat ymmärtävänsä sen, että inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen vaati aikaa ja siinä oli kiinni monien eri alojen toimijoita. Tämä aiheutti opettajien mukaan myös osittaista stressiä siitä, että työt piti hoitaa tiettyjen tiukkojen aikataulujen puitteissa. He toivoivat, että tuki inklusion monipuoliseen toteuttamiseen tulisi työyhteisöstä ja työnantajalta. Vastauksista ilmeni, että opettajat toivoivat myös kommunikaation ja vuorovaikutuksen lisääntymistä kouluyhteisön sisällä sekä koulujen ja kuntien välillä. Osa opettajista koki, että heidän kokemuksiaan ja vaikeuksiaan toteuttaa inklusiota ei otettu vakavasti ja he eivät kokeneet tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi inklusion tuomien haasteiden edessä.

Asia tuli määräyksenä ylhäältä ja siihen on ollut pakko sopeutua. Siitä kärsivät kaikki. (V3)

Inklusion edistäminen koulujen toimintakulttuureissa edellyttää, että kouluja kehitetään yhteisesti sovitun suunnan ja toiminnan mukaisesti. Sen kehittämiseen tulee sitoutua koko henkilökunnan. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ilman keskustelevaa ja avointa ilmapiiriä ja yhteistyön merkityksen korostamista. Rehtorin ja kollegoiden sitoutuminen ja työyhteisön tuki ovat yhteisten päämäärien tavoittelun lähtökohta. (Norrena 2015, 125–128.) Luokanopettajien vastauksista ilmeni, että opettajien, koulujen sekä kuntien välillä oli kuilu, joka aiheutti sen, että käytännön ratkaisujen toteuttaminen oli kehitysvaiheessa, vaikka sama informaatio inklusion toteuttamisesta oli kaikilla toimijoilla. Opettajien mukaan kunnissa ja koulujen ylemmillä tasoilla ei ollut ymmärrystä siitä todellisuudesta, mitä inklusion toteuttaminen opettajalta vaati ja millä tavoin se oli lisännyt esimerkiksi heidän työkuvaansa tullutta työmäärää. Koulut ja niiden toiminta ovat osana yhteiskunnallista järjestelmää. Edellytys niiden jatkuvalla kehittymiselle ja toimimiselle on kaikkien asioiden ja erilaisten tekijöiden organisointi ja koordinoiminen sekä organisaatioiden, yhteiskunnan ja yksilöiden välinen yhteistyö, johon liittyvät olennaisesti asetetut tavoitteet ja resurssit. (Mustonen 2007, 54–57.)

Koko toimintakulttuuria on edistetty kunnan tasolla niin surkeasti, ettei sitä tässä viitsi eritellä. (V1)

*Muistutellaan opekokouksissa, mutta käytännössä ei tapahdu mitään. Sanahe-
linää. Pallo heitetään opettajille ilman tukea ja apua ja meidän odotetaan pysty-
vän ihmeisiin. Haasteelliset oppilaat heitetään luokkaan ilman oikeita konkreetti-
sia tukitoimia ja sitten odotetaan, että opettaja ottaa kiinni ja pärjää. (V2)*

Opettajat kuvailivat vastauksissaan myös positiivisia puolia siitä, mitä inklusiivi-
nen toimintakulttuuri oli tuonut heidän työhönsä. Joidenkin opettajien mukaan
joissakin kouluissa oli esimerkiksi panostettu oppimistiloihin, ilmapiirin luomiseen,
yhteistyön monipuolisuuteen esimerkiksi luokkien välillä sekä opettajien mahdol-
lisuuksiin toteuttaa opetustaan. Inklusion tuomat monipuoliset opetuksen kehiti-
tämisen mahdollisuudet ovat oppimisen paikkoja paitsi opettajalle, niin myös
koko luokalle. Uudet kokeilut vaativat rohkeutta ja kykyä heittäytyä. Ne voivat an-
taa oppilaille uusia mahdollisuuksia kokea ja kerryttää uusia tietoja ja taitoja.
(Luostarinen & Peltomaa 2016, 125.) Opettajat kokivat, että rehtorin esimerkki ja
positiivinen asenne vaikuttivat myös siihen, miten inklusion toteuttamista oli kou-
luissa lähdetty kehittämään ja millainen tulevaisuus inklusiolla oli eri koulujen
toimintakulttuureissa. Nopeasti muuttuneiden opetussuunnitelmien kehityksen
lomassa myös rehtorien työnkuva on muuttunut vaativammaksi ja dynaamisem-
maksi. Hyvä rehtori pystyy havaitsemaan koulun toimintakulttuurin vahvuudet ja
haasteet, paneutumaan niiden kehittämiseen ja pyrkii työssään resurssien tarkoi-
tuksenmukaiseen kohdentamiseen. Samalla hän pyrkii siihen, että koulun henki-
lökunta nauttii työstään. (Juusenaho 2007, 158–159.)

*Koulussamme inklusioperiaate toteutuu erinomaisen hyvin alkuopetuksessa.
Koulussamme ei myöskään toimi lainkaan pienryhmiä, vaan kaikki erityisen
tuen oppilaat ovat mukana yleisopetuksessa. (V7)*

*Meillä on hyvää yhteistyötä eri luokkien välillä, hyvä tiedonkulku ja rehtoril-
lamme on myönteinen asenne koskien inklusion kehittämistä. Erityisopettajilla
on asennetta ja halua jakaa omaa tietotaitoaan. (V8)*

Meidän koulustamme löytyy positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri, joka on yksi inklusion edellytys. (V16)

Yhteenvetona voin saamieni vastausten perusteella todeta, että inklusion toteuttamisen haasteet liittyivät resurssien puutteeseen, luokanopettajien valmiuksiin ja niiden kehittämiseen sekä inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin keskeneräiseen kehittymisprosessiin. Resurssien puute näkyi opettajien kokemusten perusteella liian suurina ryhmäkokoina, ajankäytöllisinä ongelmina sekä liian vähäisenä aikuisten määränä yhtä luokkaa kohden. Resurssien vähäisyydellä nähtiin olleen vaikutuksia myös siihen, että jokainen lapsi ei ollut saanut sellaista tukea, jota hänen tarpeensa tai tukensa taso olisi vaatinut. Valmiuksien puute nähtiin myös opettajien kokemusten mukaan yhtenä inklusiivisen luokan opettamisen haasteena. Yhtenä syynä valmiuksien puuttumiseen koettiin olevan riittämätön opettajankoulutus, mutta valmiuksia ei tarjottu myöskään tarpeeksi heidän mukaansa koulujen ja kuntien taholta. Valmiuksien kehittäminen oli opettajien omalla vastuulla. Muutamille opettajille oli tarjottu mahdollisuuksia täydennyskoulutautumiseen. Valmiuksien puutteen nähtiin heijastuneen myös opettajien työsäjäksämiseen. Inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin sekä koulun ja kunnan kanssa tehtävä yhteistyö nähtiin myös opettajien mukaan olevan vielä kehittämisvaiheessa. Kehittämisprosessin hitaus korostui erilaisten yhteisten linjauksien puutteina sekä tiedonkulun katkoksina. Suuria haasteita koettiin olleen myös opimisen yksilöllisen tukemisen takaamisessa, johon kaivattiin lisää resursseja, aikaa ja käytännön keinojen jakamista.

6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena ja tarkoituksena oli selvittää, millaisia edistäviä ja haastavia tekijöitä luokanopettajat kokivat inklusion toteuttamiseen liittyvän yleisopeutuksessa. Samalla tutkin, millaisia mahdollisuuksia inklusion toteuttaminen voi tuoda luokanopettajan työn toteuttamiseen ja millaisiin asioihin perehtymistä inklusion kehittäminen vielä vaatii toteutuakseen. Tutkimukseni edetessä huomasin, miten laaja ja monipuolinen inklusion toteuttamisen prosessi on ja miten yhteneväisiä näkemyksiä luokanopettajilla oli siitä, mitä inklusiivisen luokan opettaminen vaatii. Selvää on, että inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen sekä sen suunnittelu vaativat opettajilta paljon. Opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen koettiin olevan inklusion toteuttamisen lähtökohtia. Yksilöllistäminen näkyi opetuksen suunnittelussa, materiaalien luomisessa, opetusmenetelmien valinnassa, arvioinnissa ja oppimisen tukemisessa. Yhteistyö koettiin välttämättömäksi inklusion toteuttamisen edistäjäksi, jota tarvittiin opettajien mukaan koulun henkilökunnan, moniammatillisten yhteistyöryhmien sekä kodin ja koulun välille. Luokanopettajat olivat myös lähes yksimielisiä siitä, että inklusion toteuttaminen ja toteutuminen vaativat vielä myös tiettyjen asioiden kehittämistä ja muutosta. Suurena haasteena nähtiin resurssien puute sekä niiden kohdentaminen kunta- ja koulutasolla. Lisäksi opettajat kokivat, että heidän valmiutensa opettaa inklusiivista luokkaa olivat heikot, joihin he kokivat tarvitsevansa tukea esimerkiksi täydennyskoulutusten avulla. Lisäksi opettajat kokivat, että inklusiivista koulu- ja toimintakulttuuria tulisi kehittää niin, että inklusiota voitaisiin toteuttaa yhtenäisten linjauksien mukaisesti jokaisessa koulussa sellaisten puitteiden ja resurssien avulla, jotta opettajat myös jaksaisivat tehdä työtään.

Tutkimusprosessi on ollut mielenkiintoinen matka, jonka aikana olen syventänyt omaa ymmärrystäni inklusiosta sekä siitä, mitä luokanopettajana toimiminen tulee mahdollisesti pitämään sisällään. Olen saanut paljon käytännön tietoa, taitoja ja vinkkejä oman työni toteuttamiseen, mutta samalla myös varoituksia siitä, mil-

laisten haasteiden eteen saatan joutua inklusiivisen luokkaan siirtyessäni ja opettajan roolin ottaessani. Koen, että kaikki tutkimuksesta saatu tieto on arvokasta informaatiota vastavalmistuvalla luokanopettajalle, joka on siirtymässä opetuksen ja kasvatuksen kentälle. Samalla se voi kuitenkin antaa uutta ja mielenkiintoista tietoa jo inklusiivisen luokan kanssa toimivalle luokanopettajalle. Tutkimukseni eteneminen on ollut vaihtelevaa, mutta olen erittäin iloinen ja ylpeä siitä, että olen saanut tutkimusprosessini vihdoin päätökseen. Omat ajatukseni inklusion toteuttamisesta perustuivat ennen tämän tutkimuksen tekemistä hyvin pitkälti ai-noastaan siihen, mitä opettajankoulutuksessa olemme oppineet ja kokeneet opetusharjoitteluiden kautta. Opettajankoulutus on tuonut minulle tietoa inklusiosta sekä sen toteuttamisesta nykykoulussa erilaisten keskusteluiden ja opetusharjoitteluiden kautta. Omat pohdintani ja ennakko-oletukseni liittyen inklusion toteuttamiseen olivat ennen tutkimuksen aloittamista hyvin epämääräiset mutta samalla koin, että inklusion toteuttaminen on hyvin laajasti esillä koulumaailmassa. Ajattelin, että sen toteuttamiseen liittyy varmasti paljon mahdollisuuksia ja haasteita, joihin pääsin tämän tutkimuksen myötä tutustumaan.

Koin tutkimukseni aiheen olevan sellainen, josta monilla luokanopettajilla oli paljon sanottavaa. Tämä osoittautui paikkaansa pitäväksi väitteeksi. Laitettuani kyselyni julkiseksi Facebookin ”Alakoulun aarreaitta”-ryhmään, sain vuorokaudessa kerättyä kuudentoista luokanopettajan avulla tutkimusaineistoni. Samaisen vuorokauden aikana yhteensä 1600 ihmistä oli käynyt katsomassa kyselyäni. Aiheesta olisi voitu tehdä varmasti siis myös laajempikin tutkimus, jos en olisi rajannut vastaajajoukkoani tässä vaiheessa. Vastaajajoukon rajauksen vuoksi tutkimustulokseni eivät ole kovinkaan laajasti yleistettävissä, mutta ne voivat antaa suuntaviivoja siitä, mitä inklusion toteuttaminen on tuonut koulumaailmaan. Kyselyyni tulleet vastaukset olivat jo tämän vastaajajoukon sisällä hyvin yhteneväisiä ja samankaltaisia. Koen, että tutkimuksestani saatu tieto on arvokasta, sillä teoreettisen viitekehitykseni ja tutkimustulosteni väliltä pystyi huomaamaan yhteisiä suuntaviivoja ja linjauksia koskien inklusion toteuttamista.

Teoreettinen viitekehyseni ja tutkimustulosteni vuoropuhelu tukivat toinen toisiaan ja auttoivat samalla ymmärtämään inklusion toteuttamista niin teoreettisesta kuin käytännöllisestäkin näkökulmasta. Jälkikäteen tutkimusprosessiani tarkastellessani pohdin, että olisin voinut käyttää kyselyssäni myös monivalintakysymyksiä, joiden avulla olisin voinut tehdä tarkempaa rajausta teoreettisen viitekehyseni perusteella inklusion toteuttamisen edistävistä ja haastavista tekijöistä. Halusin kuitenkin pyrkiä tutkimuksessani siihen, että opettajien vastauksia ei ohjailtu ja että heillä oli mahdollisimman paljon vapauksia ilmaista oma mielipiteensä. Tämän vuoksi päädyin avointen kysymysten valintaan, joiden teemat valitsin inklusion toteutumiseen ja inklusiiviseen kasvatukseen liittyvästä lähdekirjallisuudesta. En käyttänyt kuitenkaan kyselylomakkeessani ollutta teemoittelua tulosten tulkinnessa ja jäsentelyssä. Tutkimustulosteni teemat muodostuivat tutkimukseni analyysivaiheessa taulukoiden muodostumisen jälkeen. (ks. taulukko 2 ja taulukko 3.) Myös vastaajajoukon valikointi ja rajaaminen olisivat voineet vaikuttaa tutkimuksen yleistettävyyteen ja luotettavuuteen niin, että olisin valinnut vastaajat tietyn alueen, iän tai kokemuksen perusteella. Tiedostin kuitenkin sen, että tällöin vastaajien löytyminen olisi voinut kestää pitempään, joten päädyin tästä syystä valitsemaan ainoaksi kriteeriksi kyselyyn vastaamiselle luokanopettajana toimimisen inklusiivisessa luokassa.

Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttivat monet tekijät. Kuten aiemmin totesin, vastaajien tarkemmalla rajauksella tutkimustulokset olisivat voineet ehkä olla jollakin tapaa yhdistettävissä tietyn alueen, iän tai opettajakokemuksen perusteella yhteneväisemmiksi ja yleistäminen tulosteni osalta olisi voinut tällöin olla mahdollista. Koko tutkimusprosessini ajan pidin huolta siitä, että noudatin eettisiä ja kirjoittamiseen liittyviä ohjeita siitä, millaista on hyvän ja oikeudenmukaisen tutkimuksen toteuttaminen. Luotettavuudesta kertoo myös se, että teoreettisesta viitekehyksestäni löytyi yhteneväisiä linjoja tutkimustulosteni kanssa, jolloin teoreettinen viitekehyseni oli valittu tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimustuloksiani avatessani pidin huolta siitä, että luokanopettajien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessini ajan. Käyttäessäni vastaajieni sitaatteja ja suoria lainauksia aineistoistani, käytin kirjain ja numeroyhdistelmää, joka kuvasi

sitä, kuka vastaajista oli kyseessä. Vastaajien taustatiedot ja kirjain-numeroyhdistelmät kokosin lukuun 4.5 ”Tutkimukseen osallistujat”, josta tutkielmani lukija voi halutessaan lukea tarkempaa tietoa yksittäisestä anonyymista vastaajasta. (ks. taulukko 1.) Tutkimustuloksiani avatessani ja sitaatteja lainatessani käytin apuna Word-asiakirjaa, jonka avulla seurasin sitä, että jokaisen vastaajan ääni pääsi kuuluviin, eikä tutkimustuloksissa päässyt korostumaan vain muutaman vastaajan ääni. Tein tukkimiehen kirjanpitoa siitä, milloin olin käyttänyt kenenkin vastaajan sitaattia. Samalla pystyin seuraamaan vastausten lainaamisen vaihtelevuutta ja tasapuolisuutta.

Tutkimukseni luotettavuuteen oli yhteydessä myös aineistonkeruumenetelmän valinta. Koin kyselyn tässä tutkimuksessa hyväksi keinoksi kerätä aineistoa, sillä sen avulla pystyin tavoittamaan luokanopettajia ympäri Suomea. Jälkikäteen ajateltuna haastattelujen tekeminen olisi myös voinut toimia aivan yhtä hyvin ja kysymyksiä ei olisi tällöin tarvittu niin paljon kuin kyselyssä. Ajankäytöllisistä syistä haastattelun tekeminen ei ollut kuitenkaan tässä tutkimuksessa mahdollista. Kaiken kaikkiaan koin selviytyneeni melko hyvin tutkimusprosessista kokonaisuudessaan ja siitä oppineena voin todeta, että erilaisia tapoja toteuttaa samankaltainen tutkimus samalla aiheella olisi varmasti mahdollista.

Vastauksieni perusteella luokanopettajien kokemuksista saattoi huomata myös luokanopettajien asennoitumisen inkluusioon. Osasta vastauksista huokui luokanopettajien positiivisuus ja avoimuus koskien inkluusiota sekä sen toteuttamista. Näiden opettajien vastauksissa oli vähemmän kehitysideoita ja opetustyön kokonaistilanteeseen oltiin tyytyväisempiä. Osa opettajista oli kuitenkin selkeästi inkluusion toteuttamista vastaan ja heidän asennoitumisessaan oli havaittavissa negatiivisuutta. Negatiivinen asennoituminen näkyi vastauksissa turhautuneisuutena ja nämä opettajat olivat valmiimpia antamaan kehitysideoita koskien inkluusion toteuttamista. Näiden opettajien vastauksissa korostui myös heidän kokemuksensa siitä, että he eivät saaneet tarpeeksi tukea työssään ja he kokivat olonsa riittämättömäksi. Vastauksista ilmeni myös osittaista huolta oppilaiden selviämisestä ja pärjäämisestä inklusiivisessa luokassa. Opettajat nostivat esiin

useaan otteeseen oppilaiden huomioimiseen käytettävän ajan vähentyneen. Tutkimustulokset herättivät kysymyksiä siitä, hyötyvätkö kaikki oppilaat inklusiivisessa luokassa toimimisesta, vaikka kuinka inklusion tavoite olisikin kaikille tasa-arvoinen ja yhteinen koulu? Vastausten tulkinta on kuitenkin täysin omasta tutkijan asemastani käsin pelkkää spekulointia. Vastausten erilaisia ilmaisumuoja, tulkintoja tai merkityksiä ei voida yleistää tai niistä ei voida tehdä johtopäätöksiä tässä tutkimuksessa.

Luokanopettajien asenteiden tutkiminen voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Tutkimus, jossa opettajien erilaisia asenteita inklusiota kohtaan voitaisiin tutkia tarkemmin, voisi antaa uutta tietoa inklusion toteuttamisesta ilmiönä ja samalla voitaisiin pohtia, kuinka paljon vaikutusta opettajien erilaisella asennoitumisella on merkitystä inklusion toteuttamiseen yleisopetuksessa. Ehdotus jatkotutkimusaiheeksi koskee inklusion toteuttamisen tutkimista oppilaiden näkökulmasta käsin. Olisi mielenkiintoista selvittää ja tutkia tarkemmin, mitä oppilaat ajattelevat inklusiivisesta luokasta, jossa kaikki oppilaat ovat samassa luokassa tuen tarpeistaan riippumatta. Kokevatko he inklusiivisen luokan olevan tasa-arvoinen kaikille ja miten se heidän mielestään eroaa ei-inklusiivisesta luokasta? Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, huomaavatko oppilaat, että heidän luokassaan on erityisiä tarpeita omaavia oppilaita ja kokevatko he näiden asioiden vaikuttavan yleisopetuksen luokassa toimimiseen. Tämän tutkimukseni pohjalta voisi tehdä jatkotutkimuksen myös siitä, miten inklusion toteuttaminen näkyy yleisopetuksen luokissa ja voiko niistä löytää samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tällöin lähtisin tarkastelemaan inklusiivisen luokan toimintaa yleisopetuksen luokkiin ja observoinnin avulla pyrkisin tekemään havaintoja luokkien toiminnasta.

Tätä pro gradu -tutkielmaa toteuttaessani opin ennen kaikkea sen, että inklusion toteuttaminen ja inklusiivisessa luokassa opettaminen ja toimiminen vaati monen eri toimijan saumatonta yhteistyötä. Luokanopettajien, koulujen ja kuntien on omalla toiminnallaan ja asennoitumisellaan suhtauduttava inklusion toteuttamiseen niin, että se nähdään oppilaiden tasa-arvoisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä ja esteettömyyttä edistävänä ideologiana yleisopetuksessa. Oppimisen tuki

on löydyttävä yhteisöstä ja lapsen lähikoulusta. Inklusion toteuttaminen ei myöskään tapahdu sormia napsauttamalla ja se vaati luokanopettajalta jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Inklusiivisuus on laadullinen käsite, joka ei toteudu yleisopetuksessa automaattisesti, vaikka erilaiset tarpeet oppilaat ovat ja toimivat samassa yleisopetuksen luokassa. Inklusiivisen luokan toimiminen vaatii toimenpiteitä koulujen ja opettajien työssä ja asenteissa sekä toimintakulttuureissa. On järkevää tiedostaa resurssien rajallisuus osana inklusion toteuttamista, mutta tärkeää on tiedostaa myös inklusiivisen kasvatuksen perimmäinen tarkoitus, joka on taata kaikille oppilaille heidän tarvitsemansa oppimisen tuki omassa lähikoulussaan.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ailunka, S. & Palojärvi, P. 2011. *Pienin askelin kohti inklusiivista koulua: tapaus-tutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa peruskoulussa*. Rovaniemi. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavana www-muodossa: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59566> (Viitattu 30.4.2019)

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. 2006. *Improving schools, developing inclusion?* Teoksessa Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith R. *Improving schools, developing inclusion*. London, New York. Routledge. 11-27.

Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja...toimintakulttuurin luomisessa”. *Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 277. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Saatavilla www-muodossa: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Luettu 16.2.2019)

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fadjukoff, P. 2007. *Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä. PS-kustannus. 257-274.

Galkienė, A. 2017. *Introduction*. Teoksessa Galkienė, A. (toim.) *Inclusion in socio-educational frames: inclusive school cases in four European countries*. The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences. Vilnius. 8-13.

Hakala, J. 2015. *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.

Hakanen, J. 2006. *Opettajien työn imu ja työuupumus*. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. 29-43.

Hamari, S. 2015. *"Ensimmäinen asia, mistä kaikki lähtee, on asenne" Kolmiporaisen tuen toimivat käytänteet*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62218/Hamari.Sallamari.pdf?sequence=2> (Viitattu 19.4.2019)

Happonen, H. 2002. *Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 333-344.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huttunen, J. 1995. *Kasvatustieteellinen tutkimus*. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (toim.) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo: WSOY, 163-205.

Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. *Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta*. Teoksessa Murto, P. (Toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 63-90.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hämäläinen, V.-P. 2018. *Tarvitaanko Suomessa rajat sille, montako koululaista saa olla luokassa yhtä opettajaa kohden? "Ensimmäisenä kärsivät ne, joilla on vaikeinta"*. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-10200192> . (Luettu 29.4.2019)

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. *Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta?* Teoksessa Murto, P. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 12-30.

Ihme, I. 2009. *Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Ikonen, O. 1999. *Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tauraa vai totta?* Jyväskylä. Jyväskylän Yliopistopaino. 44-62.

Ikonen, O. 2001. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Ikonen, O. & Mäkirinta, M. 2002. *Miten selviydyn ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita?* Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) *Koh- taamisia koulupolulla: kasvun ja oppimisen tukeminen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. *Hyvä oppimisympäristö*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä. PS-kustannus. 241-256.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. *Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.

Jahnukainen, M. 2015. *Johdanto* Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä. Jyväskylän Yliopistopaino. 7-11.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Juusenaho, R. 2007. *Korkokengät kansliassa*. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä. PS-kustannus. 153-168.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpa- jan kirja.

Kagan, S. & Kagan, M. 2002. *Rakenteellinen lähestymistapa*. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki. WSOY. 24-47.

Kaikkonen, L. 2010. *Promoting teacher development for diversity*. Teoksessa Rose, R. (toim.) *Confronting obstacles to inclusion*. Lontoo. Routledge. 171-184.

Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kari, J. & Heikkinen, H. L-T. 2001. *Opettajaksi kasvaminen*. Teoksessa Moila- nen, P., Räihä P. & Kari, J. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. 41-60.

Ketovuori, H & Pihlaja, P. 2016. *Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin*. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 229-264.

Kerola, K. 2001. *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K. & Kujanpää, S. 2009. *Strukturoitu opetus*. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.) *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kershner, R. 2009. *Learning in inclusive classrooms*. Teoksessa Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P.-T. (toim.) *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. Lontoo. Routledge. 52-65.

Kiviniemi, K. 2010. *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Kivirauma, J. 2002 *Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23-33.

Kivirauma, J. 2009. *Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 25–46.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu: yhdessä kehittäen*. Helsinki. WSOY.

Koivuharju, E. & Komulainen, M. 2016. *"EHKÄ TÄRKEIMPÄNÄ ERILAISUUDEN OPPIMINEN" – Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi. Lapin yliopisto. Saatavana [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62422](https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62422) (Viitattu 30.4.2019)

Koppinen, M.L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo. WSOY.

Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin*. Helsinki. WSOY.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Kuopio. Snellman-instituutti.

Kykyri, V.-L. 2007. *Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä*. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä. PS-kustannus. 189-222.

Lakkala, S. 2008a. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. 2008b. *Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa?* Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 46-59.

Lakkala, S. 2009. *Pienin askelin kohti inklusiota*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä. PS-kustannus. 210-218.

Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. *Exploring Inclusive Education of the Finnish School Case: Summing Up and Conclusions*. Teoksessa Galkiené, A. (toim.) *Inclusion in sosio-educational frames: inclusive school cases in four European countries*. Vilna. Liettuan Yliopisto. 302-309.

Lakkala, S. & Thuneberg, H. 2012. *Inklusioon tähtäävä koulunuudistus opettajien kokemana – Kyselytutkimus Lapin kehittämisverkkohankkeen kunnissa*. Teoksessa *Hippuja ja oivalluksia – kohti osallistavaa koulua Lapissa*. Lapin kehittämisverkkohanke 2009-2012. Rovaniemi. Lapin yliopisto. 8-39.

Lehti, S. 2009. *Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa*. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus. 59-70.

Linnilä, M-L. 2011. *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Tampere: Mediapinta.
Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Marton, F. 1988. *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (Toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moberg, S. 1998. *Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus, 136–161.

Moberg, S. 2001. *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä. PS-kustannus. 82-95.

Moberg, S. 2002. *Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Eri-tyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 75–99.

Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moilanen, P. 2001. *Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta?* Teoksessa Moilanen, P., Räihä P. & Kari, J. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. 61-80.

Murto, P. & Lehtinen, J.-M. 1999. *Kohti inklusiivista opettajankoulutusta*. Teoksessa Murto, P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä. Jyväskylän Yliopistopaino. 152-165.

Mustonen, K. 2007. *Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi*. Teoksessa Penanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä. PS-kustannus. 53-69.

Naukkarinen, A. 2001. *Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu*. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä P. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 121-146.

Naukkarinen, A. 2003. *Inklusiivista koulua rakentamassa*. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.

Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa*. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. *Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Norrena, J. 2015. *Innostava koulun muutos – opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Nygård, T. 1998. *Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä. Atena-kustannus.

Näätänen, A. 2012. *Integraation ja inklusion toteutuminen esi- ja alkuopetuksessa: esi- ja alkuopettajien käsityksiä integraation ja inklusion toimivasta toteuttamisesta eräässä pohjoissuomalaisessa kunnassa*. Pro gradu -tutkielma. Oulu. Oulun yliopisto.

Oja, S. 2012a. *Mitä on kehittymässä?* Teoksessa Oja, S. (Toim.) *Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.

Oja, S. 2012b. *Oppilaan tuki*. Teoksessa Oja, S. (Toim.) *Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Oksanen, E. 1998. *Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä. Atena kustannus. 232-245.

Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki. Saatavilla www- muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Viitattu 7.3.2019)

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 22.9.2018)

Opetusministeriö. 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki. Saatavilla www-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1> (Viitattu 13.3.2019)

Paaso, A. 2010. *Osaava ammatillinen opettaja 2020: tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi. Lapin Yliopisto.

Pennanen, A. 2007. *Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö*. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä. PS-kustannus. 73-104.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 6.5.2019)

Perustuslaki 11.6.1999/731. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Viitattu 6.5.2019)

Pihkala, J. 2009. *Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (Toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus. 20-23.

Pilbacka-Rönkä, T. 2009. *Kielen kehityksen vaikeudet ja onnistunut integraatio*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (Toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus. 94-100.

Pitkänen, M. 2006. *Opetusalan työelämän laatu ja edunvalvonta*. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 121-124.

Pyhältö, K., Kykyri, V.-L. & Johnson, P. *Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja*. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä. PS-kustannus. 223-232.

Pölönen, K. 2015. *Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa – soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012–2015*. Teoksessa Hakalehto, S. (Toim.) *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari, 206–251.

Rasku-Puttonen, H. *Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä*. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä. PS-kustannus. 95-104.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. *Värikkäät oppilaamme*. Helsinki: Opetushallitus.

Ruohotie, P. 1985. *Kehittyvä ja kannusta kouluyhteisö*. Tampere. Tampereen yliopisto.

Rönty, S. 2009. *Erityisopettajuus muutoksessa*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180-196.

Rötkin, P. 2007. *"Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät voi olla näkymättä työssä": luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä inklusiosta*. Pro gradu -tutkielma. Oulu. Oulun yliopisto.

Saloviita, P. 2009. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus. 111-128.

Saloviita, T. 2006. *Erityisopetus ja inklusio*. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Saloviita, T. 2009a. *Kaikille avoimeen kouluun*. Tampere. Juvenes Print.

Saloviita, T. 2009b. *Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa*. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus. 45-58.

Sandberg, E. 2017. *Tasa-arvoinen inkluusio?* <https://www.erjasandberg.eu/adhd/tasa-arvoinen-inkluisio/> (Viitattu 30.4.2019)

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. *Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (Toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–40.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 19.4.2019)

Shaw, S. & Forest, M. 2004. *Ontario: from integration to inclusion*. Teoksessa Thomas, G. & Vaughan, M. *Inclusive education, readings and reflections*. England, Glasgow: Open University Press. 145-149.

Sigfrids, A. 2009. *Viihtyisä ja turvallinen koulu*. Teoksessa Saloviita, T. *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus. 91-110.

Suonperä, M. 1995. *Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana*. Teoksessa Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P., Summa, H. & Suonperä, M. (toim.) *Laatua kouluun*. Porvoo. WSOY. 93-116.

Tainio, V.-M. 2002. *Lasten ja nuorten mielenterveys*. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki. Lastensuojelun keskusliitto. 200-214.

Takaeilola, M. 2017. *Inklusiivinen opetus ja sosiaalinen pääoma – Opettajan kokemuksiä inklusiivisesta opetuksesta ja sosiaalisesta pääomasta*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi. Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59531> (Viitattu 29.4.2019)

Takala, M. 2010a. *Inkluusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (Toim.) *Erytyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 13–20.

Takala, M. 2010b. *Tuen eri muodot perusopetuksessa*. Teoksessa Takala, M. (Toim.) *Erytyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 21–33.

Takala, M. & Kjälman, I.-O. 2010. *Arviointi*. Teoksessa Takala, M. (Toim.) *Erytyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 34-44.

Teräväinen, V. 2011. *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampere: Tampereen yliopisto.

TE4I 2012. *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Saatavilla [www-muodossa: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-InclusiveTeachers.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-InclusiveTeachers.pdf) (Viitattu 6.3.2019)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO 2008. *International Conference on education. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Geneva. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf) . (Viitattu 12.2.2019)

Uusikylä, K. 2006. *Koulu oppimisympäristönä*. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy, 11-28.

Uusikylä, K. 2018. *Erityisoppilasta ei saa kiusata rajattomilla koulutiloilla* <https://kariuusikyla.com/2018/09/11/erityisoppilasta-ei-saa-kiusata-rajattomilla-koulutiloilla/> . (Viitattu 29.4.2019)

Valli, R. 2001. *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.

Vehmas, S. 2005. *Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. *Opetuksen järjestäminen*. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? – Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä. PS-kustannus. 206-228.

Vulkko, E. 2007. *Päätöksenteko osana koulun johtamista*. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä. PS-kustannus. 105-128
Vuokila, A. 2016. *Lasten ajatuksia inklusiivisuuden toteutumisesta koulumaailmassa*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi. Lapin yliopisto. Saatavana [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62606](https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62606) (Viitattu 29.4.2019)

Väyrynen, S. 2001. *Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

LIITTEET

Liite 1

Heippa luokanopettajat!

Onko sinulla ajatuksia inklusiosta sekä sen toteutumisesta luokassasi? Opetatko inklusiivista luokkaa? Jos vastasit kyllä, tässä sinulle oiva tilaisuus ilmaista mielipiteesi!

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa inklusion toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä alakoulussa. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, mitkä asiat vaikuttavat inklusion toteutumiseen ja miten se näyttäytyy luokanopettajan näkökulmasta koulun arjessa. Olisin todella kiitollinen kaikille vastaajille, jos ehtisitte vastailla kevään kiireiden keskellä pikaisesti kyselyyni ja samalla auttaa minua keräämään aineistoa pro graduani varten



Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja kyselyyn vastaaminen kestää n. 15 minuuttia. Kyselyä saa myös mielellään jakaa eteenpäin. Tutkielmani ohjaajana toimii Outi Kyrö-Ämmälä, jolta saa myös lisätietoa tarvittaessa.

Kiitos jo etukäteen vastaajille ajastanne ja mukavaa kevään jatkoa! 😊

Ystävällisin terveisin

Essi Posti

esposti@ulapland.fi

KYSELYLOMAKE

TAUSTA

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana?
2. Oppilasmäärä luokassasi?
3. Opetettava luokka-aste?
4. Erityistä/tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden määrä luokassasi?
5. Millainen on inklusiivinen luokka? Miten määrittelet inklusiivisen luokan omin sanoin?

VALMIUDET

6. Millaisia valmiuksia olet saanut inklusion toteuttamiseen?
 - a. Opettajankoulutuksesta?
 - b. Työpaikkasi/koulusi taholta?
 - c. Omaehtoisesti hankittuna? Mistä? Miten?
7. Millaisena koet omat valmiutesi opettaa inklusiivista luokkaa?
 - a. Mitkä ovat vahvuutesi?
 - b. Mitkä ovat kehittämisen kohteesi?

OPETUS JA OPPIMINEN

8. Millaisia yksilöllisiä tarpeita oppilaillasi on?
9. Miten huomioit oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa?
10. Millaisia opetusmenetelmiä/toimintatapoja käytät luokassasi inklusion edistämiseksi?
11. Millaisia haasteita näet inklusion toteuttamisessa kouluarjessa?
12. Mitä eriyttämisen keinoja käytät luokassasi?
13. Miten huomioit oppilaiden yksilöllisyyden oppimisen arvioinnissa?

YHTEISÖLLISYYS JA TOIMINTAKULTTUURI

14. Millaiseksi kuvailisit ilmapiiriä ja toimintakulttuuria luokassasi?
15. Millä keinoin olet pyrkinyt edistämään luokassasi yhteisöllisyyttä?
16. Miten inklusiivisen toimintakulttuurin rakentumista on edistetty koulussasi?

RESURSSIT

17. Millaisia inklusiivisen luokan tarpeisiin vastaavia resursseja olet saanut käyttöösi?
18. Ovatko resurssit olleet riittäviä? Miksi? Miksi ei?

YHTEISTYÖ

Millaista moniammatillista yhteistyötä toteutat osana kasvatusta ja opetusta?

Mitä muita yhteistyömuotoja pidät tärkeänä työssäsi?

Mikä merkitys yhteistyöllä on inklusion toteutumisen kannalta?